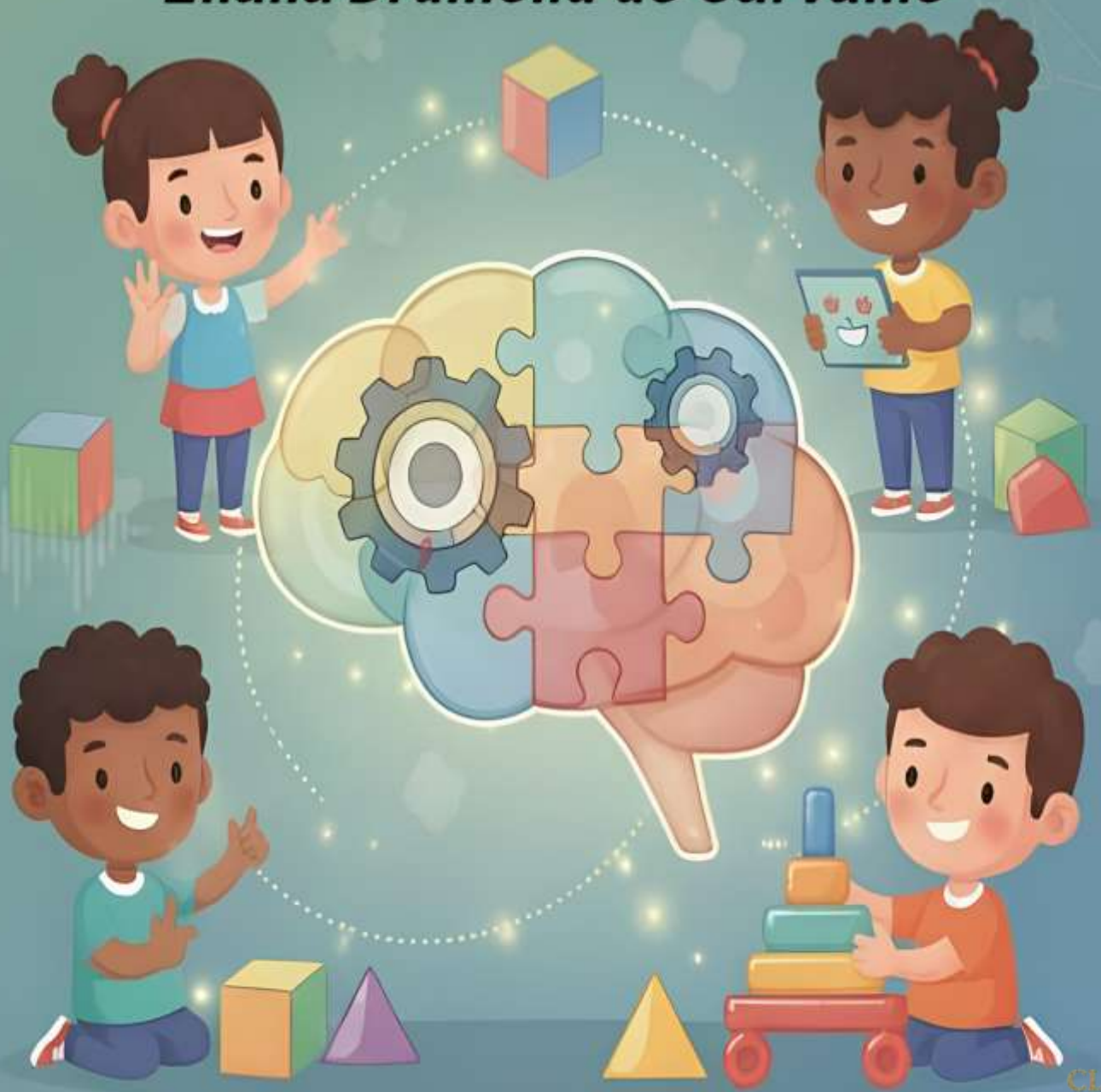
IMPACTO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS MEDIADAS POR BRINCADEIRAS ESTRUTURADAS NO DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO DE CRIANÇAS AUTISTAS DE 4 ANOS.

Francisca Araújo da Silva
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Sandro Garabed Ischkanian
Silvana Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Rosimery Mendes Rodrigues
Eliana Drumond de Carvalho



CLUBE DE AUTORES

IMPACTO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS MEDIADAS POR BRINCADEIRAS ESTRUTURADAS NO DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO DE CRIANÇAS AUTISTAS DE 4 ANOS.

Francisca Araújo da Silva
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Sandro Garabed Ischkanian
Silvana Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Rosimery Mendes Rodrigues
Eliana Drumond de Carvalho

O estudo "Impacto das Interações Sociais Mediada por Brincadeiras Estruturadas no Desenvolvimento Comunicativo de Crianças Autistas de 4 Anos" investiga como práticas lúdicas planejadas podem favorecer a comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na primeira infância. Com base nos referenciais da BNCC (Brasil, 2017), da educação inclusiva e das neurociências, o trabalho parte do pressuposto de que a brincadeira é mediadora essencial do desenvolvimento infantil, permitindo que a criança explore o ambiente, interaja, expresse emoções e construa significados (Vygotsky, 1998; Piaget, 1971). Para crianças autistas, cuja comunicação social tende a apresentar desafios específicos, o ato de brincar ganha ainda maior relevância, pois possibilita experiências organizadas que facilitam a aquisição de linguagem, o contato visual, a atenção conjunta e o engajamento com o outro. As brincadeiras estruturadas utilizadas como intervenção pedagógica baseiam-se em metodologias ativas, no lúdico e na intencionalidade educativa (Cabral, 2023; Ischkanian et al., 2024). Essas práticas configuram ambientes seguros, previsíveis e estimulantes, nos quais a criança pode participar de forma gradativa e significativa. A estruturação — com regras simples, sequências curtas e papéis definidos — atua como suporte para minimizar ansiedade, ampliar a participação e estimular respostas comunicativas. Favorece a construção de rotinas interativas, fundamentais para a socialização de crianças com TEA. As neurociências contribuem para compreender a relação entre experiências afetivo-cognitivas e o desenvolvimento das funções comunicativas (Cosenza & Guerra, 2011; Moraes, 2009). Estudos apontam que interações lúdicas planejadas estimulam áreas cerebrais responsáveis pela linguagem, atenção e funções executivas, contribuindo para avanços significativos na comunicação receptiva e expressiva. A literatura destaca ainda o papel dos profissionais da educação, da família e da equipe multidisciplinar — fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos — na criação de intervenções coerentes e integradas (Ischkanian et al., 2025). O presente artigo analisa como atividades lúdicas dirigidas, tais como jogos simbólicos, brincadeiras de imitação, circuitos motores simples e atividades musicais, promovem situações comunicativas intencionais. Observou-se que a mediação do adulto desempenha papel crucial para ampliar respostas verbais e não verbais, auxiliar na manutenção da atenção e incentivar a iniciativa da criança durante a brincadeira. Tais interações favorecem não apenas o desenvolvimento comunicativo, mas também competências socioemocionais, como cooperação, expressão afetiva e autorregulação (Cury, 2010; Goleman, 1973). Os resultados indicam que a brincadeira estruturada é um recurso potente e acessível, capaz de promover avanços comunicativos significativos em crianças autistas de 4 anos quando aplicada de forma contínua, planejada e mediada. Reafirma-se a importância de práticas pedagógicas lúdicas, inclusivas e baseadas em evidências, que respeitem as singularidades da criança e potencializem seu desenvolvimento global.

Palavras-chave: Autismo; interação social; brincadeiras estruturadas; desenvolvimento da linguagem; educação inclusiva; lúdico; primeira infância.

IMPACT OF SOCIAL INTERACTIONS MEDIATED BY STRUCTURED PLAY ON THE COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF FOUR-YEAR-OLD AUTISTIC CHILDREN.

Francisca Araújo da Silva
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Sandro Garabed Ischkanian
Silvana Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Rosimery Mendes Rodrigues
Eliana Drumond de Carvalho

The study "Impact of Social Interactions Mediated by Structured Play on the Communicative Development of Four-Year-Old Autistic Children" investigates how planned playful practices can enhance communication among children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood. Grounded in the guidelines of the BNCC (Brasil, 2017), inclusive education, and neuroscience, the work assumes that play is an essential mediator of child development, enabling children to explore the environment, interact, express emotions, and construct meanings (Vygotsky, 1998; Piaget, 1971). For autistic children, whose social communication typically presents specific challenges, play becomes even more relevant, as it provides organized experiences that facilitate language acquisition, eye contact, joint attention, and engagement with others. The structured play activities used as pedagogical interventions are based on active methodologies, playfulness, and intentional educational design (Cabral, 2023; Ischkanian et al., 2024). These practices create safe, predictable, and stimulating environments in which the child can participate gradually and meaningfully. The structuring of activities, which uses simple rules, short sequences, and defined roles, functions as support to reduce anxiety, increase participation, and stimulate communicative responses. This organization also promotes the establishment of interactive routines that are fundamental to the socialization of children with ASD. Neuroscience contributes to understanding the relationship between affective-cognitive experiences and the development of communicative functions (Cosenza & Guerra, 2011; Moraes, 2009). Studies indicate that planned playful interactions stimulate brain areas responsible for language, attention, and executive functions, leading to significant progress in receptive and expressive communication. The literature also highlights the essential role of educators, families, and multidisciplinary teams, including speech-language pathologists, psychopedagogues, occupational therapists, and psychologists, in designing coherent and integrated interventions (Ischkanian et al., 2025). This article analyzes how guided playful activities, such as symbolic games, imitation play, simple motor circuits, and musical activities, promote intentional communicative situations. Findings show that adult mediation plays a crucial role in expanding verbal and non-verbal responses, supporting attention maintenance, and encouraging children's initiative during play. These interactions foster not only communicative development but also socio-emotional competencies such as cooperation, affective expression, and self-regulation (Cury, 2010; Goleman, 1973). Results indicate that structured play is a powerful and accessible resource capable of promoting significant communicative advances in four-year-old autistic children when applied continuously, intentionally, and with appropriate mediation. This reinforces the importance of playful, inclusive, and evidence-based pedagogical practices that respect each child's uniqueness and enhance their overall development.

Keywords: Autism; social interaction; structured play; language development; inclusive education; playfulness; early childhood.

IMPACTO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES MEDIADAS POR JUEGOS ESTRUCTURADOS EN EL DESARROLLO COMUNICATIVO DE NIÑOS AUTISTAS DE 4 AÑOS.

Francisca Araújo da Silva
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Sandro Garabed Ischkanian
Silvana Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Rosimery Mendes Rodrigues
Eliana Drumond de Carvalho

El estudio *"Impacto de las Interacciones Sociales Mediadas por Juegos Estructurados en el Desarrollo Comunicativo de Niños Autistas de 4 Años"* investiga cómo las prácticas lúdicas planificadas pueden favorecer la comunicación de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la primera infancia. Basado en los lineamientos de la BNCC (Brasil, 2017), en la educación inclusiva y en los aportes de las neurociencias, el trabajo parte del supuesto de que el juego es un mediador esencial del desarrollo infantil, permitiendo que el niño explore el entorno, interactúe, exprese emociones y construya significados (Vygotsky, 1998; Piaget, 1971). Para los niños autistas, cuya comunicación social suele presentar desafíos específicos, el acto de jugar se vuelve aún más relevante, ya que posibilita experiencias organizadas que facilitan la adquisición del lenguaje, el contacto visual, la atención conjunta y la interacción con el otro. Los juegos estructurados utilizados como intervención pedagógica se basan en metodologías activas, en la ludicidad y en la intencionalidad educativa (Cabral, 2023; Ischkanian et al., 2024). Estas prácticas configuran entornos seguros, previsibles y estimulantes, en los que el niño puede participar de forma gradual y significativa. La estructuración de las actividades, con reglas simples, secuencias breves y roles definidos, actúa como apoyo para minimizar la ansiedad, aumentar la participación y estimular respuestas comunicativas. Además, favorece la construcción de rutinas interactivas fundamentales para la socialización de niños con TEA. Las neurociencias contribuyen a comprender la relación entre las experiencias afectivo-cognitivas y el desarrollo de las funciones comunicativas (Cosenza y Guerra, 2011; Moraes, 2009). Los estudios señalan que las interacciones lúdicas planificadas estimulan áreas cerebrales responsables del lenguaje, la atención y las funciones ejecutivas, promoviendo avances significativos en la comunicación receptiva y expresiva. La literatura también destaca el papel esencial de los profesionales de la educación, la familia y el equipo multidisciplinario fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales y psicólogos en la creación de intervenciones coherentes e integradas (Ischkanian et al., 2025). El presente artículo analiza cómo actividades lúdicas dirigidas, tales como juegos simbólicos, juegos de imitación, circuitos motores simples y actividades musicales, promueven situaciones comunicativas intencionales. Se observó que la mediación del adulto desempeña un papel crucial para ampliar las respuestas verbales y no verbales, apoyar el mantenimiento de la atención e incentivar la iniciativa del niño durante el juego. Estas interacciones favorecen no solo el desarrollo comunicativo, sino también competencias socioemocionales como la cooperación, la expresión afectiva y la autorregulación (Cury, 2010; Goleman, 1973). Los resultados indican que el juego estructurado es un recurso potente y accesible, capaz de promover avances comunicativos significativos en niños autistas de 4 años cuando se aplica de forma continua, planificada y mediada. Se reafirma así la importancia de prácticas pedagógicas lúdicas, inclusivas y basadas en evidencias, que respeten las singularidades de cada niño y potencien su desarrollo integral.

Palabras clave: Autismo; interacción social; juegos estructurados; desarrollo del lenguaje; educación inclusiva; ludicidad; primera infancia.

IMPACTO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS MEDIADAS POR BRINCADEIRAS ESTRUTURADAS NO DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO DE CRIANÇAS AUTISTAS DE 4 ANOS.

Francisca Araújo da Silva
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Sandro Garabed Ischkanian
Silvana Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Rosimery Mendes Rodrigues
Eliana Drumond de Carvalho

1. INTRODUÇÃO

A infância constitui um campo fértil para investigações sobre práticas educativas que favorecem o desenvolvimento global, especialmente quando voltado a crianças autistas de 4 anos, cuja organização comunicativa apresenta especificidades fundamentais. Estudos sustentados pela BNCC destacam que o brincar ocupa posição central na aprendizagem, já que mobiliza processos cognitivos e socioemocionais que estruturam modos de interação (Brasil, 2017). A inserção de brincadeiras estruturadas nesse contexto amplia a possibilidade de compreender como estímulos intencionais podem gerar avanços na linguagem, oferecendo às crianças experiências que dialogam com suas necessidades singulares.

A primeira infância representa um período decisivo para a configuração das bases comunicativas, pois é durante esses anos que se consolidam mecanismos essenciais da expressão verbal e não verbal. Autores como Cabral e Raimundo (2023) salientam que metodologias ativas, ao incorporarem elementos lúdicos planejados, ampliam a participação infantil e enriquecem a qualidade das trocas sociais. Para crianças autistas de 4 anos, tais práticas favorecem não apenas a compreensão do ambiente, mas também a emergência de respostas comunicativas cada vez mais elaboradas.

As políticas públicas dedicadas à inclusão escolar reconhecem que o desenvolvimento linguístico requer ações pedagógicas estruturadas e coerentes com as características neurodiversas. As Diretrizes para Educação Inclusiva reforçam que a aprendizagem deve ser acessível, contextualizada e articulada a práticas que respeitem os ritmos individuais (Brasil; Unesco, 2013). Ao abordar crianças autistas de 4 anos, torna-se imprescindível considerar que o brincar estruturado oferece uma via privilegiada para a construção de sentidos e para o fortalecimento das interações sociais.

A literatura que relaciona neurociências e educação indica que atividades lúdicas favorecem a plasticidade cerebral, impulsionando avanços em funções executivas e habilidades comunicativas. Pesquisas recentes sobre alfabetização e neurociências discutem como estímulos multimodais transformam o modo como a criança organiza a linguagem e atribui significados ao

mundo (ISCHKANIAN; BRAGA, 2024). Crianças autistas de 4 anos respondem particularmente bem a intervenções que combinam previsibilidade, mediação qualificada e estímulos motores, sonoros e imagéticos.

O campo das terapias expressivas oferece importante subsídio para compreender o impacto das atividades estruturadas na comunicação infantil. Andrade (2000) ressalta que estímulos simbólicos e expressivos atuam como pontes entre o universo interno da criança e sua manifestação externa, mecanismo crucial para aquelas com dificuldades na linguagem social. Quando incorporadas ao contexto pedagógico, essas estratégias se revelam potentes para crianças autistas de 4 anos, facilitando a emergência de novos repertórios comunicativos.

As contribuições da psicopedagogia reforçam que o brincar dirigido constitui dispositivo facilitador para crianças que necessitam de maior apoio na organização de suas interações. Grassi (2009) observa que atividades planejadas com intencionalidade educativa possibilitam a construção de significados, fortalecendo vínculos e expandindo habilidades socioafetivas. Essa abordagem revela-se especialmente relevante para crianças autistas de 4 anos, que dependem de ambientes estáveis e acolhedores para desenvolver confiança comunicativa.

A compreensão teórica sobre ação comunicativa aponta que a interação possui papel estruturante na constituição do sujeito. Habermas (1987) discute que o conhecimento se constrói na relação e no compartilhamento de sentidos, perspectiva que ilumina a análise das experiências sociais vivenciadas por crianças autistas de 4 anos durante as brincadeiras estruturadas. O ambiente lúdico mediado torna-se, portanto, um espaço onde a comunicação se reorganiza e se fortalece, permitindo que a criança amplie formas de participação.

No campo metodológico, a análise documental oferece um caminho sólido para compreender práticas pedagógicas e fundamentar intervenções. Helder (2006) descreve esse tipo de análise como instrumento capaz de revelar nuances de processos educativos, sustentando reflexões aprofundadas sobre estratégias de ensino. Para discutir crianças autistas de 4 anos, esse procedimento torna-se valioso, pois permite identificar padrões, desafios e potencialidades das interações mediadas por brincadeiras estruturadas.

As propostas de gamificação aplicadas à aprendizagem têm contribuído para a renovação das práticas educativas, ampliando o engajamento e promovendo experiências interativas significativas. Cabral et al. (2024) argumentam que recursos lúdicos estruturados tornam o processo de aprender mais dinâmico, estimulando dimensões cognitivas e comunicativas. Em crianças autistas de 4 anos, a gamificação integrada às brincadeiras estruturadas potencializa respostas espontâneas e fortalece a motivação para interagir.

A inteligência emocional, conceito abordado por Goleman (1973), oferece chave interpretativa para compreender como atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento

socioafetivo de crianças pequenas. A capacidade de reconhecer e expressar emoções se constrói gradualmente, especialmente em crianças autistas de 4 anos, que frequentemente encontram desafios nesse domínio. As brincadeiras estruturadas tornam-se espaços seguros para experimentar afetos, interpretar gestos e organizar comportamentos comunicativos.

A comunicação de crianças autistas de 4 anos envolve múltiplas camadas que transcendem a linguagem verbal e incluem gestos, olhares, expressões corporais e ritmos específicos de interação. A BNCC estabelece que as práticas pedagógicas devem valorizar experiências que favoreçam a autonomia, a expressão e a interação social (BRASIL, 2017). Essa orientação legitima o uso de brincadeiras estruturadas como ferramenta de desenvolvimento integral, ampliando o diálogo entre teoria e prática.

A aprendizagem de crianças autistas nessa faixa etária demanda intervenções que combinam estrutura, criatividade e sensibilidade educativa. Cabral e Raimundo (2023) destacam que práticas baseadas em intencionalidade e planejamento oferecem condições para que as crianças reorganizem seus modos de participação. A brincadeira estruturada, ao alinhar estímulos claros e regras simples, cria oportunidades reais para o florescimento da comunicação.

A mediação do adulto adquire relevância significativa no processo, pois a criança autista de 4 anos depende de orientações consistentes para compreender o fluxo das interações. Grassi (2009) observa que intervenções mediadas favorecem a formação de vínculos e estimulam respostas comunicativas cada vez mais complexas. A presença do mediador possibilita suporte contínuo, ajustado às demandas emocionais, cognitivas e sociais da criança.

Investigações contemporâneas sobre práticas inclusivas reforçam que experiências significativas se constroem quando a criança se sente acolhida e compreendida. Os documentos da UNESCO reiteram a importância de ambientes educativos capazes de promover pertencimento e participação ativa (Brasil; Unesco, 2013). A brincadeira estruturada torna-se instrumento valioso para crianças autistas de 4 anos, que necessitam de previsibilidade para se engajarem com segurança.

O debate sobre comunicação infantil ganha densidade quando se observa a capacidade das brincadeiras estruturadas de articular dimensões cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Andrade (2000) pontua que práticas expressivas ampliam repertórios simbólicos, influenciando diretamente a construção da linguagem. Em crianças autistas de 4 anos, essas experiências se traduzem em avanços significativos, pois promovem condições favoráveis para a emergência de formas comunicativas mais elaboradas e integradas.

2. DESENVOLVIMENTO

O estudo das brincadeiras estruturadas no desenvolvimento comunicativo de crianças autistas de 4 anos evidencia um campo de investigação que integra educação inclusiva, neurociências e psicologia do desenvolvimento. As análises produzidas no âmbito da educação especial têm enfatizado que experiências mediadas e organizadas oferecem bases necessárias para que essas crianças interpretem sinais sociais e construam sentidos nas interações (Camargo, 2017). A maturação comunicativa decorre de vivências que estimulem a criança a usar gestos, sons e palavras em contextos significativos, processo que se intensifica quando há previsibilidade e apoio concreto para o engajamento.

A literatura das neurociências reforça que ambientes propícios ao brincar estruturado ativam circuitos cerebrais responsáveis pela comunicação e pelo processamento socioemocional. Segundo Cosenza e Guerra (2011), estímulos mediados, quando planejados metodologicamente, ampliam a capacidade da criança de relacionar percepções sensoriais a ações comunicativas. A brincadeira estruturada contribui para que crianças autistas de 4 anos desenvolvam maior atenção aos detalhes do comportamento alheio, elemento fundamental na interpretação de intenções e emoções durante a interação.

A previsibilidade oferecida pelas brincadeiras estruturadas auxilia na superação de barreiras emocionais encontradas com frequência em crianças autistas pequenas, que lidam com dificuldades de processamento de estímulos sociais simultâneos. Os estudos de Costa et al. (2004) destacam que crianças nessa faixa etária necessitam de mediações que organizem o ambiente, favoreçam a permanência na atividade e reduzam os impactos de estímulos inesperados. A oferta de rotinas lúdicas estáveis cria condições para que a criança compreenda melhor o funcionamento das interações e sinta segurança para participar delas.

A BNCC estabelece parâmetros que valorizam tanto o brincar quanto a comunicação como eixos estruturantes da Educação Infantil. O documento reforça que experiências pedagógicas ricas devem promover interação, expressão, participação e exploração sensorial (Brasil, 2017). Crianças autistas de 4 anos apresentam avanços expressivos quando a escola organiza atividades que consideram suas necessidades específicas, permitindo que se comuniquem de maneira mais funcional e significativa.

A compreensão do papel das emoções no processo comunicativo é outro ponto central para avaliar a importância das brincadeiras estruturadas. Goleman (1973) argumenta que o desenvolvimento emocional interfere diretamente na forma como a criança interpreta o mundo e estabelece vínculos. As brincadeiras simbólicas e de faz de conta estimulam justamente essa dimensão, criando oportunidades para que crianças autistas compreendam nuances emocionais, expressem sentimentos e observem diferentes modos de agir em situações sociais.

A relação entre cognição e comunicação se torna mais evidente quando a criança participa de jogos que exigem organização mental, memória e tomada de decisão. As pesquisas de Cabral (2023b) discutem como estímulos variados e bem estruturados fortalecem regiões cerebrais responsáveis pelo raciocínio e pela comunicação. Crianças autistas de 4 anos, ao vivenciarem jogos que exigem atenção concentrada e solução de problemas, ampliam não apenas suas habilidades cognitivas, mas também sua capacidade de expressar necessidades e interesses.

A mediação adulta representa um dos pilares que sustentam o avanço comunicativo durante o brincar estruturado. Carniel (2008) descreve o papel do mediador como aquele que observa, interpreta e reorganiza a atividade para favorecer o engajamento do participante. Crianças autistas dessa idade dependem desse acompanhamento para interpretar regras, antecipar ações e compreender a lógica do jogo, elementos essenciais para que a comunicação se torne mais fluida e espontânea.

A intervenção pedagógica planejada exige sensibilidade para adaptar materiais, linguagem, gestos e o ritmo da atividade. Cabral e colaboradores (2024) destacam que metodologias ativas propõem experiências que valorizam a participação, o protagonismo infantil e a aprendizagem pela ação. Crianças autistas de 4 anos, ao serem inseridas em atividades que respeitam seu tempo e sua forma de perceber o mundo, tornam-se mais disponíveis para explorar elementos simbólicos e interagir com os colegas.

Há contribuições relevantes provenientes do campo da psicopedagogia, que reconhece o brincar como instrumento de aprendizagem e expressão. Grassi (2009) afirma que a observação minuciosa das interações realizadas durante a brincadeira revela informações essenciais sobre o processo de construção do conhecimento. Crianças autistas pequenas, quando envolvidas em brincadeiras estruturadas, demonstram melhorias graduais na iniciativa comunicativa, no uso funcional de objetos e na compreensão das intenções do outro.

O engajamento social, que frequentemente se apresenta como desafio na infância autista, é ampliado quando o brincar pressupõe turnos, papéis definidos e objetivos claros. Carneiro e Pinho (2025) refletem sobre como as competências socioemocionais se desenvolvem a partir de situações que exigem cooperação e autorregulação. Crianças autistas de 4 anos, ao participarem de atividades que exigem alternância de ações, começam a reconhecer padrões de interação que antes lhes eram pouco compreensíveis.

O uso do brincar simbólico contribui para que a criança interprete situações cotidianas e as represente de maneira lúdica. Andrade (2000) aponta que práticas expressivas, como dramatizações e jogos imaginativos, ampliam o repertório emocional e comunicativo. Crianças autistas pequenas, quando guiadas nesse tipo de exercício, aprendem a incorporar gestos, expressões e palavras que inicialmente não fariam parte de sua comunicação espontânea.

A análise documental sobre práticas inclusivas evidencia que políticas públicas e diretrizes pedagógicas orientam educadores a criar ambientes acessíveis e acolhedores. Helder (2006) argumenta que a investigação documental oferece subsídios importantes para compreender como propostas inclusivas são implementadas nos espaços educativos. A aplicação de brincadeiras estruturadas em turmas com crianças autistas de 4 anos emerge justamente como resultado de tais diretrizes, que incentivam práticas flexíveis e centradas no desenvolvimento humano.

As Diretrizes para Educação Inclusiva enfatizam que ambientes educacionais devem garantir participação plena, comunicação acessível e experiências que valorizem a diversidade (Brasil; UNESCO, 2013). Tais fundamentos fortalecem a defesa do brincar estruturado como recurso pedagógico prioritário para crianças autistas pequenas, pois oferece caminhos diversificados para expressar desejos, sentimentos e ideias.

A interação social mediada durante as brincadeiras estruturadas possibilita que a criança compreenda gradualmente regras sociais, tais como esperar a vez, partilhar objetos e responder ao outro. Ischkanian e Braga (2024) destacam que experiências planejadas com base no funcionamento cerebral potencializam habilidades como atenção, memória e linguagem. Crianças autistas de 4 anos, ao participarem dessas práticas intencionais, ampliam sensivelmente sua capacidade de interpretar expressões faciais, gestos e vocalizações.

O conjunto de evidências indica que as brincadeiras estruturadas constituem um recurso de elevada potência pedagógica para o desenvolvimento comunicativo na primeira infância autista. Habermas (1987) destaca que processos interativos são essenciais para a construção de significados compartilhados, o que reforça a ideia de que a comunicação se desenvolve na relação e não de maneira isolada. Crianças autistas de 4 anos se beneficiam intensamente de ambientes que privilegiam o diálogo lúdico, a previsibilidade e a mediação qualificada, elementos que favorecem avanços comunicativos duradouros.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO

A presente investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa que privilegia o estudo bibliográfico e documental como eixos centrais para a construção analítica. Conforme argumentam Kripka, Scheller e Bonotto (2015), pesquisas dessa natureza possibilitam compreender fenômenos complexos por meio do exame crítico de produções teóricas que os abordam sob múltiplas perspectivas. A escolha por esse delineamento decorre da necessidade de interpretar discursos, sentidos e proposições científicas relacionadas ao impacto das interações sociais mediadas por brincadeiras estruturadas no desenvolvimento comunicativo de crianças autistas de 4 anos, priorizando a profundidade reflexiva em detrimento da quantificação de dados.

A relevância da pesquisa bibliográfica nesse contexto reside na capacidade de articular diferentes referenciais para interpretar o objeto de estudo com rigor conceitual. Marconi e Lakatos (2010) enfatizam que esse tipo de investigação oferece ao pesquisador a oportunidade de revisitar contribuições consolidadas e reconhecer lacunas ainda não investigadas. O estudo sobre crianças autistas pequenas, suas interações sociais e a eficácia das brincadeiras estruturadas é fortemente ancorado em produções interdisciplinares, o que torna indispensável a consulta sistemática a obras especializadas, teses, artigos e documentos institucionais.

A etapa inicial concentrou-se na seleção de materiais relevantes, utilizando plataformas acadêmicas reconhecidas pela credibilidade científica. Morales (2022) destaca a importância da sistematização do processo de busca, especialmente quando se pretende desenvolver análises consistentes a partir de revisões temáticas. Foram consultadas bases como CAPES, Scopus, Web of Science, SciELO, Academia.edu e Google Acadêmico, priorizando textos publicados nos últimos anos e alinhados diretamente ao tema. A pertinência, o rigor teórico e a atualidade constituíram os principais critérios de inclusão.

Embora o presente estudo não configure uma revisão sistemática rigorosa, incorporou princípios metodológicos reconhecidos internacionalmente para atribuir maior precisão ao processo de triagem dos materiais. Page et al. (2021), ao descreverem o protocolo PRISMA 2020, reforçam que a transparência no percurso de identificação e seleção das obras é fundamental para fortalecer a confiabilidade das análises produzidas. A adoção de elementos desse protocolo permitiu documentar a etapa de filtragem e justificar a escolha pelos textos que fundamentam a discussão.

A abordagem qualitativa foi adotada por permitir que o fenômeno investigado seja compreendido em sua complexidade, sobretudo por envolver dimensões emocionais, cognitivas e sociais do desenvolvimento infantil. Pereira e Bachion (2006) explicam que análises qualitativas aprofundam a compreensão dos processos, sentidos e relações presentes nas narrativas científicas. Tal perspectiva é fundamental quando se examina o impacto das brincadeiras estruturadas na comunicação de crianças autistas de 4 anos, pois exige sensibilidade metodológica para compreender nuances do comportamento infantil e das interações mediadas.

A pesquisa também assume caráter documental, uma vez que incorpora materiais institucionais e relatórios disponibilizados em acervos digitais de caráter público e privado. Silva et al. (2009) observam que a pesquisa documental amplia o alcance interpretativo ao integrar documentos que expressam práticas, normativas e diretrizes que influenciam o campo investigado. A análise desse material possibilitou reconhecer como políticas educacionais e orientações pedagógicas estruturam a inserção de práticas lúdicas organizadas na educação infantil inclusiva.

Nesse sentido, a distinção entre pesquisa bibliográfica e documental foi tratada com o cuidado conceitual necessário, considerando que ambas se complementam na construção de um

referencial robusto. Fávero e Centenaro (2019) elucidam que documentos institucionais, quando examinados criticamente, atuam como fontes indispensáveis para compreender as bases históricas e legais que sustentam determinadas práticas educativas. A leitura desses materiais contribuiu para contextualizar a presença das brincadeiras estruturadas nas políticas contemporâneas de inclusão.

A bibliografia selecionada também passou por um processo de leitura analítica criteriosa, a fim de identificar núcleos teóricos que se repetiam nos textos e aqueles que ofereciam abordagens inovadoras. Galvão e Ricarte (2019) afirmam que o processo de revisão demanda organização conceitual e capacidade de categorização para que o pesquisador possa construir uma síntese que reflita com fidelidade o estado da arte. Essa diretriz guiou a identificação das categorias que fundamentaram a discussão central do artigo.

Durante o percurso de investigação, buscou-se manter a distinção conceitual proposta por Garcia (2016) entre pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica, evitando confusões metodológicas que comprometessem o escopo analítico. A primeira refere-se à consulta de obras e autores para compor o referencial teórico, enquanto a segunda demanda articulação mais profunda entre os achados, permitindo inferências e interpretações. No presente trabalho, ambas as abordagens foram úteis para ampliar o entendimento sobre o desenvolvimento comunicativo de crianças autistas pequenas.

A categorização dos dados levantados foi realizada com suporte de técnicas amplamente reconhecidas no campo metodológico. Creswell (2021) sustenta que a definição de categorias é fundamental para organizar as informações e possibilitar interpretações coerentes. Essa etapa envolveu a seleção de conceitos-chave relativos ao brincar estruturado, comunicação infantil, interação social mediada e desenvolvimento neurolinguístico, que serviram como eixos norteadores da análise.

O procedimento de comparação entre os textos selecionados seguiu orientação metodológica que prioriza o confronto entre ideias, a identificação de convergências e divergências e a análise das contribuições singulares de cada autor. Gil (2018) explica que tal processo amplia a capacidade interpretativa do pesquisador, evitando leituras superficiais e favorecendo construções argumentativas mais consistentes. Essa estratégia foi essencial para compreender de que modo diferentes perspectivas teóricas abordam o papel das brincadeiras estruturadas na infância autista.

A interpretação dos dados coletados buscou articular fundamentos teóricos clássicos e contemporâneos, reconhecendo que o tema investigado atravessa diferentes campos científicos. Lakatos e Marconi (2017) destacam que a integração metodológica é um recurso valioso para estudos que desejam apreender fenômenos multifacetados. A análise resultante integrou contribuições da psicologia do desenvolvimento, neurociências, educação infantil e pedagogia inclusiva.

Tabela 1: Processo analítico da relação entre referências e o tema do artigo.

Autor(es)	Ano	Relevância	Relação com o tema
CABRAL, Gladys Nogueira — *A Importância da Inovação nas Didáticas de Ensino*	2024	Reflexões sobre inovação didática.	Oferece base para replanejar brincadeiras estruturadas com inovações pedagógicas que ampliem participação e comunicação.
CABRAL et al. — *Estratégias de Pensamento Crítico no Ensino Fundamental*	2025	Estratégias metacognitivas e ensino.	Fornece subsídios para adaptar brincadeiras que estimulem pensamento e comunicação, ainda aplicáveis a intervenções em primeira infância.
CABRAL, Nogueira Gladys — *A Psicologia Educativa...*	2023	Revisão literária sobre psicologia educativa.	Aprofunda compreensão do papel do psicólogo educativo em intervenções lúdicas para desenvolvimento comunicativo.
CABRAL, Nogueira Gladys — *Os Mecanismos Cerebrais da Aprendizagem*	2023	Revisão sobre mecanismos neurobiológicos da aprendizagem.	Sustenta premissa neurocientífica de que brincadeiras estruturadas estimulam circuitos da linguagem e atenção em crianças autistas.
CARNIEL, Isabel Cristina	2008	Intervenções e avaliação em grupos operativos.	Metodologias de grupo que orientam propostas de brincadeiras estruturadas em contexto coletivo, úteis para socialização de crianças autistas.
CARNEIRO, T.; PINHO, A.	2025	Competências socioemocionais na BNCC.	Apoia enfoque nas competências socioemocionais desenvolvidas por brincadeiras destinadas a crianças autistas de 4 anos.
CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B.	2011	Neurociências aplicadas à educação.	Fundamenta cientificamente como estímulos lúdicos estruturados podem modular aprendizagens comunicativas no TEA.
COSTA, D. I.; AZAMBUJA, L. S.; Português, M. W.; Costa, J. C.	2004	Avaliação neuropsicológica da criança.	Instrumentos e indicadores úteis para avaliar efeitos das brincadeiras estruturadas sobre funções comunicativas e cognitivas em crianças autistas.
COQUEREL, Patrick R. S.	2013	Texto em neuropsicologia.	Apoia compreensão dos processos cerebrais subjacentes à comunicação e interação social.
CRESWELL, John W.	2021	Métodos qualitativo, quantitativo e misto.	Guia metodológico para delineamento de estudos qualitativos sobre intervenções lúdicas em autismo.
CURY, Augusto	2010	Inteligência socioemocional.	Enfatiza como desenvolvimento socioemocional, estimulado por brincar, contribui para a comunicação de crianças autistas.

DEHAENE, S.	2012	Neurociência da leitura e aprendizagem.	Mostra como processos neurais respondem a estímulos estruturados; aplicável ao desenvolvimento linguístico em primeiras idades.
DEMO, Giane; RONQUE, W.; SILVA, F. A.; ISCHKANIAN, S. G.; et al.	2024	Desafios na alfabetização de crianças com deficiências.	Contextualiza barreiras e progressos em letramento, pertinentes à etapa pré-alfabetização de crianças autistas.
DEMO et al. — *Instrumentos de avaliação psicopedagógicos...*	2024	Ferramentas de avaliação psicopedagógica.	Fornece instrumentos para mensurar mudanças comunicativas após brincadeiras estruturadas.
DIAS, F. P. O.; ENDLICH, A. G.	2017	Pesquisa documental e responsabilidade.	Orienta abordagem documental empregada para analisar práticas lúdicas e comunicativas na educação inclusiva.
FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.	2019	Pesquisa documental em políticas educacionais.	Apoia a reflexão crítica sobre como políticas orientam uso de brincadeiras estruturadas na prática escolar inclusiva.
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.	1979	Psicogênese da língua escrita.	Base clássica sobre aquisição linguística; relevante para entender estágios pré-linguísticos e simbólicos em crianças autistas.
FERREIRA, Simone; SILVA, F. J. A.	2021	Atuação do neuropsicopedagogo.	Demonstra importância da intervenção interdisciplinar (fonoaudiologia, psicopedagogia) no uso de brincadeiras para comunicação.
FERREIRA, Maria G. R.	2014	Neuropsicologia e aprendizagem.	Aborda relações entre funções cerebrais e aprendizagem, útil para fundamentar intervenções lúdicas em TEA.
FONSECA, V. R.	2014	Funções cognitivas na aprendizagem.	Destaca funções (atenção, memória, executivas) trabalhadas pelas brincadeiras estruturadas.
FREIRE, A.	1998	Aquisição de português como L2.	Embora focado em L2, traz perspectivas sobre currículo e ensino que podem inspirar adaptação de atividades lúdicas.
GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M.	2019	Revisão sistemática da literatura.	Oferece orientações para revisar e sistematizar evidências sobre intervenções lúdicas no autismo.
GARCIA, E.	2016	Diferença entre pesquisa bibliográfica e revisão.	Ajuda a estruturar a revisão bibliográfica do artigo sobre brincadeiras estruturadas.
GARDNER, Howard	1994	Inteligências múltiplas.	Sustenta diversificação de estímulos (musical, corporal, interpessoal) nas brincadeiras adaptadas para autismo.

GIL, Antonio Carlos — *Como elaborar projetos de pesquisa*	2018	Metodologia de projetos.	Instrumenta planejamento e execução do estudo bibliográfico e documental sobre intervenção lúdica.
GOLEMAN, Daniel	1973	Inteligência emocional.	Fundamenta abordagem socioemocional nas brincadeiras dirigidas para promover comunicação.
GRASSI, T. M.	2009	Psicopedagogia e escuta.	Contribui com práticas de observação e intervenção centradas nas respostas comunicativas infantis.
HABERMAS, J.	1987	Conhecimento e interesse / ação comunicativa.	Sustenta teoria interacionista da linguagem usada para defender a mediação social nas brincadeiras.
HELDER, R. R.	2006	Como fazer análise documental.	Guia prático para análise dos documentos que subsidiaram o estudo sobre práticas lúdicas.
ISCHKANIAN, S. H. D.; BRAGA, R. D. O.	2024	Alfabetização e neurociências: inovações.	Relevante para estratégias de letramento e linguagem que podem ser antecipadas por brincadeiras estruturadas.
ISCHKANIAN, S. H. D.; ISCHKANIAN, S. G.	2024	Texto sobre hiperatividade/TDAH.	Contextualiza comorbidades que podem afetar participação em brincadeiras estruturadas.
ISCHKANIAN, S. H. D.; CABRAL, G. N.; et al.	2025	Artigos sobre acompanhamento multidisciplinar (TEA).	Reforçam importância de equipe multiprofissional para mediar brincadeiras e apoiar comunicação em crianças autistas.
ISCHKANIAN, S. H. D. diversas obras (2012–2025)	2009 2025	Produção ampla sobre ludicidade, BNCC e planejamento.	Fornece materiais práticos e teóricos para estruturar brincadeiras ajustadas a crianças autistas de 4 anos.
KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L.	2015	Pesquisa documental em qualitativa.	Apoia procedimentos de coleta e análise documental usados na investigação do artigo.
LACOMY, A. M.	2008	Teorias cognitivas de aprendizagem.	Fundamenta processos cognitivos mobilizados pelas brincadeiras estruturadas.
LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.	2017	Fundamentos de metodologia científica.	Base metodológica para sistematizar a revisão bibliográfica e documental do estudo.
MALUF, M. I.	2005	Psicopedagogia clínica e dificuldades de aprendizagem.	Oferece perspectiva clínica sobre como brincadeiras estruturadas podem intervir em dificuldades comunicativas.
MALTA, D. et al.	2024	Influência de metodologias ativas e tecnologias em competências socioemocionais.	Evidência da eficácia de metodologias ativas (incluindo jogos estruturados) no desenvolvimento socioemocional e comunicativo.

MASLOW, A. H.	1998	Psicologia humanista (necessidades).	Sustenta importância de ambientes seguros (necessidade de segurança) para permitir comunicação em crianças autistas.
MORAES, A.	2009	O livro do cérebro 2: sentidos e emoções.	Integra compreensão sensorial-emocional aplicável à concepção de brincadeiras estruturadas para TEA.
MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.)	2005	Alfabetização e apropriação do sistema de escrita.	Contexto de pré-alfabetização, útil para planejar objetivos comunicativos nas brincadeiras.
MAZZOTTA, M. J. S.	2003	Educação especial no Brasil: história e políticas.	Contextualiza políticas que amparam a inclusão via práticas lúdicas estruturadas.
OLIVEIRA, M. K. de	1993	Vygotsky: obra sobre mediação.	Reforça quadro teórico sociocultural para justificar mediação em brincadeiras estruturadas.
PAGE, M. J. et al.	2021	PRISMA 2020 diretrizes para revisões sistemáticas.	Fornece padrões de transparência na seleção de literatura que embasa o estudo.
PEREIRA, A. L.; BACHION, M. M.	2006	Atualidades em revisão sistemática e critérios de evidência.	Orienta avaliação crítica da força das evidências sobre eficácia de intervenções lúdicas.
PERUZZOLO, S. R.; COSTA, G. M. T.	2015	Estimulação precoce e contribuição para aprendizagem em crianças com deficiência intelectual.	Subsídios sobre intervenção precoce que se relacionam ao uso de brincadeiras estruturadas em TEA.
PIAGET, J. (várias obras)	1958 1995	Fundamentos do desenvolvimento cognitivo e do jogo.	Teoria do desenvolvimento e jogo como ferramenta de construção de conhecimento aplicável às práticas em autismo.
POLITY, E.	2001	Dificuldades de aprendizagem e família.	Perspectiva familiar na intervenção educativa, importante ao planejar brincadeiras em contexto familiar/escolar.
PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C.	2013	Metodologia do trabalho científico.	Apoia a redação e estruturação metodológica do artigo e da revisão.
SEVERINO, Antônio Joaquim	2016	Metodologia do trabalho científico.	Reforça rigor na análise e sistematização bibliográfica.
SILVA, L. R. C. et al.	2009	Pesquisa documental na formação docente.	Indica importância do documento como fonte para identificar práticas pedagógicas com brincadeiras estruturadas.
TABAQUIM, M. L. M.	2003	Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem.	Fornece parâmetros diagnósticos e de avaliação que ajudam a medir efeitos comunicativos das brincadeiras.

VENTURA, D. F.	2010/2012	Estado da neurociência e comportamento no Brasil.	Contexto nacional das pesquisas em neurociência que fundamentam intervenções com base científica.
VERGARA, Sylvia Constant	2014	Projetos e relatórios de pesquisa.	Apoia a organização documental e a formatação dos resultados do estudo.
VYGOTSKY, L. S.	1998	Pensamento e linguagem / teoria sociocultural.	Referência central: interação social (mediação) como motor do desenvolvimento da linguagem fundamento do artigo.

Fonte: Francisca Araújo da Silva e Simone Helen Drumond Ischkanian, 2025.

Ao longo do processo analítico, dedicou-se atenção especial à organização lógica das informações, garantindo que a narrativa resultante fosse coerente e mantivesse fidelidade aos achados da literatura. Severino (2016) ressalta a necessidade de sistematização criteriosa para que o trabalho acadêmico se sustente em bases sólidas e apresente consistência argumentativa. Dessa perspectiva, todos os dados foram confrontados com o referencial teórico, evitando contradições e imprecisões.

O planejamento metodológico contemplou a adoção de princípios éticos e acadêmicos no tratamento das fontes, assegurando a integridade das informações e o respeito às obras consultadas. Vergara (2014) salienta que a transparência no percurso metodológico é fundamental para que o estudo possa ser replicado ou ampliado por outros pesquisadores. Com base nessa orientação, os registros das etapas de seleção, categorização e análise foram documentados de forma clara.

Ao final do processo, os procedimentos empregados permitiram construir uma reflexão aprofundada, que evidencia conexões, tensões e contribuições relevantes no campo da comunicação infantil em crianças autistas de 4 anos. A estruturação metodológica adotada não apenas garantiu rigor e consistência científica, mas também possibilitou compreender como a literatura tem elucidado o impacto das interações sociais mediadas por brincadeiras estruturadas na primeira infância. O método, consolidou-se como instrumento essencial para sustentar as análises desenvolvidas ao longo do artigo.

2.2. O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO EM CRIANÇAS AUTISTAS DE 4 ANOS EXIGE EXPERIÊNCIAS CONSISTENTES

O desenvolvimento da comunicação em crianças autistas de 4 anos exige experiências consistentes que ampliem suas possibilidades expressivas e promovam interações cada vez mais intencionais. Estudos clássicos indicam que a construção de sentidos depende de experiências organizadas e dotadas de significado para a criança, como observa Piaget (1977) ao discutir a emergência da consciência a partir de ações estruturadas sobre o meio. A previsibilidade presente nas brincadeiras estruturadas favorece a organização das respostas comunicativas, pois cria um

ambiente estável no qual a criança pode explorar gestos, vocalizações e expressões faciais com maior segurança. Esse tipo de ambiente reduz esforços cognitivos desnecessários e direciona a energia para a comunicação emergente.

O caráter planejado das atividades lúdicas também possibilita que a criança autista de 4 anos perceba padrões de interação que servem de base para a formação de esquemas comunicativos. A literatura psicogenética descreve que o aprimoramento da linguagem depende da progressiva interiorização das ações sociais, como afirma Piaget (1974), ao destacar que a educação deve criar condições para que a criança transforme experiência em conhecimento. Em brincadeiras com papéis definidos, a criança identifica o momento de agir, observar e responder, o que incentiva a coordenação entre sinais verbais e não verbais. A cada repetição, amplia-se a compreensão de turnos conversacionais e das possibilidades de expressão.

As brincadeiras estruturadas, por serem repetíveis e intencionais, oferecem um cenário ideal para o desenvolvimento da comunicação receptiva, especialmente em crianças pequenas com autismo. Piaget (1973) ressalta que a linguagem é inseparável da atividade simbólica, sugerindo que jogos que envolvem imitação, simbolização e regras oferecem oportunidades privilegiadas para a aquisição de formas básicas de comunicação. No contexto das brincadeiras, comandos simples como “pegue”, “coloque”, “role” ou “mostre” tornam-se mais previsíveis e, portanto, mais acessíveis para crianças de 4 anos que ainda consolidam mecanismos de compreensão auditiva. Esse processo contribui para o estabelecimento de um vocabulário inicial funcional.

O espaço lúdico estruturado fornece estímulos sensoriais moderados, o que reduz sobrecarga e amplia a possibilidade de respostas comunicativas espontâneas. Polity (2001) destaca que ambientes emocionalmente seguros permitem reorganizar experiências e construir novas narrativas de interação, o que é fundamental para crianças que enfrentam desafios de comunicação desde muito cedo. Ao encontrar regularidade nas ações do adulto e nas etapas da brincadeira, a criança autista sente-se encorajada a experimentar novas formas de expressão. Esse encorajamento sustenta avanços graduados na comunicação verbal e não verbal.

Em jogos estruturados, a criança tem a oportunidade de compreender a intencionalidade do outro, o que fortalece habilidades fundamentais para a construção da linguagem. Vygotsky (1998) afirma que a interação social desempenha papel decisivo na formação das funções psicológicas superiores, sobretudo quando mediada por adultos que ajustam suas intervenções às necessidades da criança. A previsibilidade da brincadeira serve como ponte entre a ação concreta e o significado linguístico, permitindo que a criança de 4 anos compreenda que os gestos e palavras do parceiro carregam intenção comunicativa. Esse entendimento fortalece o senso de reciprocidade.

A organização do tempo e do espaço na brincadeira estruturada facilita a emergência da atenção conjunta, habilidade central para o desenvolvimento da comunicação. Relatórios sobre

neurociência e comportamento, como o de Ventura (2012), demonstram que interações que orientam o foco compartilhado contribuem para ativar circuitos relacionados à percepção social. Para crianças autistas, a delimitação clara dos objetos, das sequências e dos papéis aumenta a probabilidade de que mantenham o olhar no parceiro ou no brinquedo por períodos mais longos. A ampliação da atenção conjunta reforça tanto a comunicação não verbal quanto o uso funcional da linguagem.

A criança autista de 4 anos precisa de experiências que combinem estabilidade e estímulo, e a brincadeira estruturada oferece ambos com elevada precisão. Piaget (1977) sugere que a consciência se expande à medida que a criança coordena ações e percebe suas consequências, constituindo um terreno fértil para o desenvolvimento da comunicação. Quando o adulto introduz sinais previsíveis — como gestos amplos, expressões faciais marcadas ou palavras-chave — cria-se um repertório partilhado que a criança pode antecipar e, eventualmente, utilizar. Isso fortalece a capacidade de expressar desejos, compartilhar interesses e responder a solicitações.

Ao repetir atividades com pequenas variações, o adulto ajuda a criança a compreender nuances comunicativas que passam despercebidas em situações espontâneas. Piaget (1974) argumenta que a aprendizagem requer reorganização contínua dos esquemas cognitivos, e as brincadeiras estruturadas produzem exatamente esse movimento. Para crianças autistas de 4 anos, cada repetição oferece oportunidade de notar a relação entre gesto e resultado, palavra e ação, expressão e intenção. Essa associação progressiva promove maior flexibilidade comunicativa.

A mediação qualificada desempenha papel decisivo na transformação das respostas comunicativas em formas mais elaboradas de expressão. Vygotsky (1998) enfatiza que a linguagem se desenvolve por meio da colaboração, sendo o adulto o responsável por ampliar as possibilidades de diálogo. Ao reforçar iniciativas espontâneas da criança e modelar respostas adequadas, o mediador transforma a brincadeira em um laboratório de comunicação. Crianças de 4 anos, quando apoiadas nessa rotina de escuta e resposta, tornam-se mais propensas a vocalizar, gesticular ou olhar intencionalmente para o parceiro.

A estrutura da atividade lúdica também oferece oportunidades para trabalhar o controle inibitório e a regulação emocional, habilidades frequentemente fragilizadas em crianças autistas. Ventura (2012) aponta que práticas que solicitam planejamento e autocontrole ativam sistemas cognitivos relacionados à comunicação. Em brincadeiras que envolvem turnos, a criança aprende a esperar, observar e responder, desenvolvendo disciplina interna necessária para manter um diálogo. Isso requer coordenação entre gestos, palavras e expressões faciais.

A dimensão simbólica da brincadeira estruturada estimula a criança a representar ações, objetos e intenções, criando um ambiente propício para o surgimento da linguagem. Piaget (1973) demonstra que o pensamento simbólico é precursor direto da comunicação intencional, sendo o jogo

um elemento fundamental dessa transição. Em crianças autistas com 4 anos, a estruturação do jogo oferece pistas claras sobre como reproduzir papéis e expressar significados, reduzindo ambiguidades que poderiam gerar ansiedade. Isso fortalece a comunicação emergente.

A previsibilidade das ações permite que a criança reconheça padrões e antecipe eventos, condição que favorece tanto a compreensão quanto a produção de sinais comunicativos. Polity (2001) discute que a organização familiar e escolar contribui para reconfigurar experiências, e nas brincadeiras estruturadas essa organização atua como eixo regulador. Quando a criança sabe o que vem a seguir, sente-se mais apta a coordenar gestos, vocalizações ou palavras. Essa previsibilidade reforça a confiança ao interagir.

Os jogos organizados também funcionam como plataforma para a aprendizagem de comandos verbais simples, fundamentais para o desenvolvimento da comunicação receptiva. Piaget (1977) salienta que a criança utiliza ações internalizadas para compreender relações linguísticas, o que ocorre de maneira intensa em atividades repetidas e reguladas. Crianças autistas de 4 anos, ao ouvir instruções curtas e diretas em um ambiente estável, demonstram maior capacidade de processar e responder. Isso impulsiona a aquisição de vocabulário e compreensão auditiva.

Ao envolver a criança em dinâmicas que exigem cooperação e coordenação, a brincadeira estruturada estimula o reconhecimento de emoções e intenções do parceiro. Ventura (2012) observa que experiências reguladas fortalecem circuitos relacionados à percepção social, essenciais para a comunicação não verbal. Em crianças autistas, o reconhecimento de expressões faciais e entonações pode se desenvolver de maneira gradual, sendo facilitado pela repetição de situações afetivamente positivas. Isso contribui para a criação de vínculos comunicativos mais sólidos.

A repetição organizada das atividades lúdicas cria rotinas de interação que se tornam cada vez mais produtivas para a comunicação. Vygotsky (1998) descreve que o domínio da linguagem emerge das práticas sociais estáveis, nas quais a criança internaliza regras e formas de diálogo. Para crianças autistas de 4 anos, essas rotinas representam um caminho concreto para transformar gestos em palavras, olhares em intenções e ações em mensagens compreensíveis. A consolidação dessas rotinas fortalece o diálogo e abre espaço para avanços comunicativos mais complexos.

2.3. DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO CONJUNTA

A atenção conjunta integra experiências perceptivas e sociais, constituindo uma base primordial para o desenvolvimento comunicativo e para a construção de significados compartilhados. Pesquisas destacam que atividades planejadas favorecem esse tipo de engajamento, pois estruturam oportunidades de coordenação entre o olhar, os gestos e a participação ativa em tarefas cooperativas, como discutido por Cabral et al. (2025). Em crianças autistas de quatro anos, tais estímulos ganham relevância porque compensam dificuldades espontâneas de estabelecer foco

partilhado e ampliam a previsibilidade de interações essenciais à aquisição de novas habilidades comunicativas.

Durante práticas lúdicas guiadas, o adulto se converte em parceiro regulador da experiência, ajustando pistas visuais e verbais que orientam a criança para um estímulo comum. Esse processo é reforçado por reflexões apresentadas por Cabral (2023), que destaca a importância da mediação intencional para consolidar aprendizagens socioemocionais e cognitivas. A criança passa a reconhecer padrões de reciprocidade, aproximando-se gradativamente de comportamentos que sustentam trocas significativas e fortalecem seu repertório comunicativo inicial.

A previsibilidade oferecida por jogos e atividades estruturadas permite que a criança compreenda melhor a sequência das ações e antecipe as demandas interativas. Os estudos de Coquerel (2013) apontam que rotinas estáveis facilitam a resposta a estímulos sociais e diminuem a sobrecarga sensorial, favorecendo o engajamento compartilhado. Esse ambiente organizado cria condições para que o desenvolvimento da atenção conjunta evolua com maior estabilidade e segurança emocional.

Quando o adulto ou o par fornece modelos de uso do olhar, apontar ou manipular objetos de interesse, cria-se um contexto de aprendizagem vicária. Essa perspectiva é reforçada por Cury (2010), ao considerar que estímulos socioemocionais mediados influenciam diretamente o modo como a criança percebe e responde ao outro. A partir dessa convivência, padrões de coorientação surgem com mais clareza, conduzindo a avanços na compreensão de intenções e na capacidade de dividir experiências.

As brincadeiras que envolvem turnos refinam a percepção do tempo de participação e promovem ajustes graduais na atenção distribuída. Pesquisas de Dehaene (2012) reforçam que o cérebro infantil responde de modo sensível a dinâmicas que articulam linguagem, percepção e ação, criando bases para comportamentos comunicativos mais estáveis. Quando tais atividades são repetidas, a criança internaliza a lógica do compartilhamento de foco, tornando-se mais receptiva a interações futuras.

A presença de objetos atrativos ou de regras simples orienta a criança a explorar alternativas comunicativas e a monitorar o comportamento do parceiro. Esse processo é mencionado por Demo et al. (2024), que demonstram como adaptações sensoriais e cognitivas tornam o ambiente mais inclusivo e funcional. A atenção conjunta emerge não como exigência, mas como consequência natural do envolvimento ativo em contextos significativos.

Atividades estruturadas desencadeiam movimentos de exploração que conectam interesses individuais aos objetivos do grupo. Cabral et al. (2025) observam que estratégias que promovem análise e reflexão aumentam o engajamento genuíno da criança, criando pontes entre foco

individual e foco compartilhado. A partir disso, a criança amplia sua capacidade de observar o outro sem perder o interesse pelo objeto ou ação central da tarefa.

O uso de narrativas curtas, músicas ou sequências visuais fortalece a permanência do olhar conjunto e organiza a participação infantil. Essa abordagem é reforçada por Cabral (2023), ao discutir a importância de recursos simbólicos para orientar práticas educativas voltadas ao desenvolvimento socioemocional. A combinação desses elementos gera uma atmosfera de cooperação que estimula a reciprocidade e sustenta episódios mais longos de atenção compartilhada.

Ao estabelecer momentos de pausa durante a atividade, o mediador cria brechas que convidam à antecipação e à busca pelo olhar do parceiro. Coquerel (2013) destaca que pausas estruturadas permitem que a criança processe a informação com mais fluidez e reorganize sua atenção sem rupturas abruptas. Essa experiência aumenta o número de episódios de coordenação entre autorregulação emocional e engajamento social.

A atenção conjunta também depende do reconhecimento dos limites sensoriais e emocionais da criança. Estudos de Cury (2010) evidenciam que ambientes emocionalmente previsíveis reduzem comportamentos de evasão e favorecem respostas mais estáveis ao estímulo social. Com essa segurança, a criança passa a sustentar o olhar em objetos compartilhados por mais tempo, o que repercute diretamente na construção da linguagem inicial.

O uso de instruções curtas e concretas facilita o entendimento das expectativas da atividade, permitindo que a criança siga modelos comunicativos com menor esforço cognitivo. Dehaene (2012) enfatiza que a clareza das instruções influencia o modo como a criança organiza o foco e articula respostas motoras e verbais. Esse alinhamento produz uma rede de associações que torna o compartilhamento de atenção mais espontâneo.

A diversidade de materiais explorados durante as atividades amplia a quantidade de pistas perceptivas disponíveis para sustentar a atenção conjunta. Demo et al. (2024) explicam que a exploração sensorial dirigida fornece estímulos compatíveis com a organização cognitiva da criança, facilitando a alternância de foco entre objeto e parceiro. Essa alternância é um dos pilares mais importantes do desenvolvimento comunicativo precoce.

A repetição das atividades não reduz seu impacto; ao contrário, aprofunda a familiaridade com o contexto interativo. Cabral et al. (2025) apontam que a repetição qualitativa, acompanhada de pequenas variações, reforça a construção de expectativas e facilita a internalização de comportamentos de coorientação. A criança adquire segurança para experimentar novas formas de participação sem perder a estabilidade emocional que o ambiente organizado lhe oferece.

O aumento gradual da complexidade das atividades incentiva avanços progressivos na atenção compartilhada. Cabral (2023) argumenta que o equilíbrio entre desafio e segurança é

determinante para estimular o engajamento sem gerar frustração. Quando a criança percebe que pode influenciar o andamento da atividade, fortalece seu interesse pelo parceiro e pela tarefa.

A atenção conjunta deixa de ser apenas um comportamento social e se transforma em uma via de construção simbólica. Coquerel (2013) ressalta que a interação social mediada por objetos oferece terreno fértil para que a criança compreenda relações de causa, intenção e reciprocidade. Esse processo constitui não apenas um marco no desenvolvimento comunicativo, mas um indicador de novas possibilidades cognitivas e emocionais.

2.4. REDUÇÃO DA ANSIEDADE E AUMENTO DA PARTICIPAÇÃO

A organização das brincadeiras estruturadas estabelece um ambiente emocionalmente estável, no qual a criança autista de quatro anos encontra referências seguras para compreender o que se espera dela. Estudos mostram que a previsibilidade das atividades diminui a tensão gerada pela imprevisibilidade cotidiana, o que é destacado por Dias e Endlich (2017) ao investigarem processos que envolvem responsabilização e estabilidade em práticas discursivas. Essa redução do desconforto inicial abre caminho para o engajamento espontâneo e para respostas sociais mais consistentes durante o jogo.

A criança, ao perceber que a atividade segue uma lógica fixa, tende a experimentar menor ativação fisiológica associada ao medo de errar ou de enfrentar estímulos inesperados. Pesquisas de Fávero e Centenaro (2019) indicam que estruturas sistematizadas funcionam como reguladores de comportamento quando há necessidade de organização cognitiva para sustentar a participação. Com isso, o jogo deixa de ser um espaço de incerteza e se transforma em um cenário no qual o participante se sente habilitado a agir com autonomia crescente.

A introdução de regras simples colabora para reduzir confusão e para orientar a atenção aos elementos centrais da tarefa. Esse efeito é fortalecido por Ferreiro e Teberosky (1979), cujas análises sobre processos cognitivos demonstram que a clareza das sequências favorece o entendimento de ações interligadas. Em crianças autistas, esse mesmo princípio facilita a internalização de expectativas sociais, diminuindo a ansiedade derivada de situações ambíguas.

A presença de papéis definidos no contexto da brincadeira oferece à criança um ponto de ancoragem emocional, pois delimita fronteiras claras entre o que é permitido, esperado ou solicitado. Ferreira e Silva (2021) destacam que intervenções que promovem organização funcional do ambiente influenciam diretamente a resposta emocional e o comportamento adaptativo. Esse tipo de suporte reduz a sobrecarga mental e permite que a criança se concentre no ato interativo em vez de dispersar energia tentando decifrar o ambiente.

A sequência curta das atividades lúdicas contribui para que a criança não se sinta aprisionada a uma tarefa longa que exija resistência atencional prolongada, fator que muitas vezes

gera frustração. O estudo de Ferreira (2014) evidencia que demandas muito extensas tendem a elevar os índices de irritabilidade, enquanto tarefas breves e ritmadas favorecem a regulação emocional. Quando o ciclo da brincadeira é concluído rapidamente, a criança experimenta sensação de sucesso, o que alimenta o desejo de participar novamente.

A previsibilidade não apenas organiza o ambiente externo, mas também auxilia na estruturação do funcionamento interno da criança, promovendo estabilidade cognitiva. Pesquisas que abordam a constituição de processos interpretativos, como as de Dias e Endlich (2017), sugerem que experiências organizadas facilitam a construção de sentidos e diminuem tensões inerentes à comunicação social. Essa harmonia cognitiva repercute diretamente na disposição para interagir com o adulto ou com o par.

A diminuição da ansiedade permite que a criança se arrisque comunicativamente, utilizando gestos, vocalizações ou palavras com mais iniciativa. Fávero e Centenaro (2019) observam que ambientes previsíveis criam condições para que a expressão se torne mais espontânea, pois reduzem pressões internas relacionadas ao desempenho. A brincadeira, então, funciona como mediadora entre conforto emocional e experimentação comunicativa.

O jogo estruturado também oferece múltiplas pistas sensoriais organizadas, permitindo que a criança se apoie nessas referências para regular suas reações emocionais. Ferreiro e Teberosky (1979) já descreviam como elementos visuais e motores organizados servem de guia para a construção de significados. Quando aplicadas ao contexto do autismo, essas descobertas mostram que a organização perceptiva diminui comportamentos de evitação e amplia a permanência na atividade.

O aumento da participação ocorre porque a criança percebe que o ambiente lúdico não ameaça sua estabilidade interna. Ferreira e Silva (2021) destacam que intervenções que equilibram demandas sociais com suporte emocional criam experiências prazerosas e produtivas. A brincadeira passa a ser percebida como uma oportunidade de exploração segura, e não como um desafio imprevisível.

A redução da ansiedade também repercute na qualidade do contato social, já que o medo de falhar diminui e a criança se sente mais confiante para observar, imitar e responder ao parceiro. Ferreira (2014) descreve que a regulação emocional influencia diretamente a prontidão para a aprendizagem. O ambiente estruturado, portanto, serve como trampolim para avanços na comunicação e nas habilidades socioemocionais.

O estabelecimento de rotinas lúdicas gera familiaridade, permitindo que a criança antecipe o que acontecerá e se prepare emocionalmente. Conforme apontam Dias e Endlich (2017), a construção de significados está interligada à repetição de padrões que produzem sensação de

continuidade. A criança, ao reconhecer o ciclo das atividades, tende a investir mais energia na interação e menos no controle de estímulos inesperados.

A segurança emocional oferecida por essas atividades amplia o repertório de comportamentos participativos, como seguir turnos, dividir materiais e responder ao chamado do parceiro. Fávero e Centenaro (2019) indicam que estruturas claras possibilitam que comportamentos sociais complexos sejam metabolizados de maneira gradual. As respostas tornam-se mais fluidas porque a criança entende o andamento da atividade.

Quando a ansiedade diminui, o interesse pelo ambiente aumenta, levando a uma atitude exploratória mais aberta e participativa. Ferreiro e Teberosky (1979) destacam que a apropriação de novas experiências requer estabilidade emocional para que a criança se envolva de maneira significativa. Esse equilíbrio favorece engajamento prolongado e interações sociais mais ricas.

A brincadeira estruturada também atua como elemento catalisador para a autoconfiança infantil, pois a criança vivencia sucessos frequentes em tarefas previsíveis. Ferreira e Silva (2021) sugerem que a percepção de competência gera motivação intrínseca para permanecer em atividades sociais. Com isso, as interações se tornam progressivamente mais complexas e integradas ao repertório comunicativo.

A convergência entre redução da ansiedade e ampliação da participação evidencia que práticas estruturadas não apenas regulam o comportamento, mas transformam a maneira como a criança se relaciona com o mundo social. Ferreira (2014) reforça que a aprendizagem ocorre com maior profundidade quando as bases emocionais estão equilibradas. O jogo organizado, portanto, não é apenas um recurso lúdico, mas um mecanismo potente de desenvolvimento socioemocional e comunicativo para crianças autistas de quatro anos.

2.5. ESTÍMULO A HABILIDADES SOCIAIS E SOCIOEMOCIONAIS

Os jogos simbólicos oferecem um campo fértil para que crianças autistas de quatro anos experimentem papéis, narrativas e interações que expandem sua compreensão das relações humanas. A literatura piagetiana indica que o faz de conta constitui uma via privilegiada para a elaboração de estruturas mentais necessárias à socialização, conforme discutido por Piaget (1980) ao analisar a construção das ideias infantis. Nesse tipo de brincadeira, a criança organiza significados e atribui intenções aos personagens, desenvolvendo competências que se articulam diretamente às habilidades sociais emergentes.

Nas atividades que envolvem imitação, a criança encontra uma forma de reconstruir ações observadas e transformá-las em expressões próprias. Piaget (1994) enfatiza que a moralidade infantil nasce da interação e do confronto entre perspectivas, o que revela que a imitação não é mera repetição, mas reorganização criativa do comportamento do outro. Quando inserida em um

ambiente estruturado, essa prática sustenta avanços socioemocionais relevantes, pois exige leitura de sinais, reconhecimento de intenções e adequação do comportamento.

As dinâmicas musicais utilizadas em contextos pedagógicos ampliam a sensibilidade da criança para ritmos, expressões emocionais e turnos de participação. A perspectiva de Piaget (1977) sobre a relação entre afetividade e cognição reforça a relevância de experiências que vinculam emoção e estruturação mental. No caso de crianças autistas, a musicalidade cria uma atmosfera que facilita a conexão com o outro, pois oferece padrões estáveis que organizam o fluxo da interação.

Práticas coletivas que exigem cooperação estimulam a construção de regras internas que permitem a convivência e o gerenciamento de conflitos. Estudos de Piaget (1970) sobre o nascimento da inteligência apontam que a criança desenvolve habilidades sociais quando compreende que suas ações afetam o grupo. Nessa etapa, experiências estruturadas auxiliam a perceber limites, negociar ações e reconhecer o valor do esforço conjunto.

Quando a criança participa de atividades envolvendo resolução conjunta de problemas, ela precisa coordenar sua perspectiva com a dos parceiros. Piaget (1986) demonstra que a evolução dos necessários na criança está diretamente ligada à capacidade de organizar coerentemente as relações entre eventos. Esse processo favorece a compreensão de que as ações coletivas demandam equilíbrio entre iniciativa e responsabilidade, estimulando habilidades sociais cada vez mais refinadas.

A estrutura lúdica também funciona como mediadora para o desenvolvimento da empatia, já que jogos orientados exigem que a criança interprete emoções e intenções presentes nos gestos e expressões dos colegas. A análise piagetiana do possível e do necessário, especialmente em sua obra de 1985, revela que a construção dessas inferências decorre da interação com o mundo social. No ambiente estruturado, a criança encontra modelos claros de comportamento emocional e aprende a ajustar sua expressividade.

O raciocínio infantil se transforma se a criança é convidada a observar, antecipar e modificar comportamentos durante brincadeiras compartilhadas. Piaget (1967) destaca que o pensamento infantil se organiza a partir da manipulação ativa de situações problemáticas, o que inclui situações sociais. Essas experiências aumentam o repertório de comportamentos colaborativos e fortalecem habilidades de convivência essenciais para a vida escolar.

A exposição a atividades que envolvem turnos e regras estruturadas amplia a percepção do tempo interacional. O estudo de Piaget (1973) mostra que a compreensão temporal influencia a organização do comportamento em situações compartilhadas. Quando a criança reconhece que cada participante terá sua vez, desenvolve paciência, controle emocional e capacidade de esperar, elementos fundamentais da socialização inicial.

A participação em práticas grupais exige que a criança articule ações individuais com expectativas coletivas, o que potencializa o desenvolvimento da responsabilidade social. Piaget (1936) identificou que o trabalho em equipe é uma das bases psicológicas para a construção de vínculos cooperativos. Essa constatação dialoga diretamente com intervenções contemporâneas voltadas a crianças autistas, em que a estrutura grupal facilita a integração social.

As interações promovidas por dinâmicas estruturadas também exercem impacto no fortalecimento da autonomia infantil, já que a criança assume papéis e decisões que influenciam o andamento da atividade. Piaget (1972) descreve que os estágios do desenvolvimento intelectual estão ligados à ampliação da capacidade de agir intencionalmente no mundo social. Brincadeiras organizadas oferecem um campo seguro para experimentar a própria agência.

Experiências nas quais a criança deve interpretar expressões emocionais do outro ampliam a sensibilidade para aspectos afetivos da convivência. A obra de Piaget (1973) sobre a temporalidade e o desenvolvimento intelectual reforça que habilidades socioemocionais emergem de trocas contínuas com o ambiente humano. A prática estruturada, ao orientar essas trocas, potencializa a leitura emocional e aperfeiçoa a comunicação afetiva.

O envolvimento em jogos que exigem alternância entre liderança e acompanhamento incentiva a negociação social e aprimora a flexibilidade cognitiva. Piaget e Fraisse (1969) demonstram, em estudo sobre psicofisiologia do comportamento, que a regulação das ações depende da percepção do outro e da capacidade de ajustar-se às demandas coletivas. No contexto das brincadeiras estruturadas, essa adaptação se torna uma conquista progressiva.

A interação sustentada por rotinas lúdicas também fortalece o sentimento de pertencimento, elemento essencial para a saúde socioemocional. Piaget e Fraisse (1970), ao discutirem aspectos da psicologia social, afirmam que a vivência em grupos reorganiza estruturas internas de pensamento e amplia a compreensão de normas sociais. Para crianças autistas, essa estabilidade nas relações facilita o engajamento e a criação de vínculos consistentes.

A participação em dinâmicas motoras rítmicas promove coordenação entre percepção, movimento e intenção social. Piaget e Fraisse (1969), ao analisarem sensação e motricidade, evidenciam que ações coordenadas com o outro constituem um dos pilares da construção social. Essa integração favorece tanto a comunicação não verbal quanto a sincronia emocional necessária para interações mais complexas.

A presença de adultos que mediam as atividades com sensibilidade proporciona à criança modelos de comportamento social que posteriormente são internalizados. Piaget, Meylan e Bovet (1973) ressaltam a importância do ambiente pedagógico sensível para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação. Essa mediação confere significado às interações e auxilia a criança

autista de quatro anos a construir uma base sólida para suas habilidades sociais e socioemocionais emergentes.

2.6. MEDIAÇÃO DO ADULTO COMO FACILITADORA DA COMUNICAÇÃO

A mediação ativa do adulto adquire papel determinante na comunicação de crianças autistas pequenas, sobretudo quando os interlocutores enfrentam desafios para decodificar sinais sociais sutis. Pesquisas sobre o desenvolvimento infantil evidenciam que o adulto funciona como organizador das trocas iniciais, criando condições para que intenções comunicativas ganhem forma e continuidade (Piaget, 1959). Nesse cenário, cada gesto, pausa ou entonação do mediador torna-se eixo estruturante que favorece o engajamento.

A sustentação oferecida pelo adulto amplia as possibilidades de expressão, já que a criança se ancora em um modelo comunicativo estável e interpretável. Estudos sobre linguagem e pensamento mostram que a criança depende de referenciais claros para transformar experiências em significados partilhados (Piaget, 1986). O mediador opera como ponte entre mundos perceptivos distintos, garantindo que o processo não se fragmente diante de estímulos inesperados.

A comunicação apoiada pela mediação qualificada ocorre de maneira contínua, mas também flexível, ajustando-se às dinâmicas particulares de cada criança. O entendimento de que o pensamento infantil é construído a partir de ações coordenadas reforça o papel do adulto enquanto organizador dessas ações (Piaget, 1978). Quando o mediador identifica sinais emergentes de intenção, ele oferece respostas que intensificam a circulação de sentido.

A presença ativa do adulto também atua como estabilizadora emocional, condição fundamental para que a comunicação se desenvolva com menor tensão. A literatura sobre psicologia da inteligência indica que a criança pequena necessita de ambientes afetivamente seguros para avançar na coordenação entre gesto, voz e olhar (Piaget, 1958). Esse suporte emocional habilita a criança a experimentar novas formas de se expressar.

O mediador não se limita a repetir mensagens, mas organiza o ambiente comunicativo de modo a produzir continuidade nas interações. Estudos sobre a natureza das ciências humanas destacam que a construção de significados envolve constantemente a relação entre ação e interpretação (Piaget, 1970). Essa relação emerge quando o adulto observa, modela e expande pistas comunicativas emitidas pela criança.

Ao ajustar o nível de apoio às necessidades comunicativas, o adulto favorece a passagem de expressões fragmentadas para mensagens com maior intencionalidade. A literatura sobre abstrações reflexionantes afirma que a criança progride quando encontra condições para reorganizar suas ações em esquemas mais coerentes (Piaget, 1995). O mediador facilita essa reorganização ao estabilizar o ritmo da interação.

O acompanhamento atento do adulto permite que a criança perceba que sua comunicação produz efeitos reais no ambiente, fortalecendo sua motivação para continuar tentando. Pesquisas sobre aprendizagem e conhecimento ressaltam que o sujeito constrói estruturas cognitivas ao testar hipóteses em contextos responsivos (Piaget, 1979). Quando o adulto responde aos pequenos gestos, a criança entende que vale a pena comunicar-se.

Ao servir como intérprete sensível das intenções da criança, o mediador oferece um modelo de reciprocidade que pode ser internalizado gradualmente. Estudos sobre biologia e conhecimento mostram que a coordenação entre percepção e ação se aprimora na relação com um outro mais experiente (Piaget, 1973). Isso permite que a criança passe a antecipar consequências de seus atos comunicativos.

O adulto funciona ainda como organizador das sequências interativas, garantindo que cada início, meio e fim de troca se mantenha compreensível. Pesquisas sobre lógica operatória destacam a importância da organização temporal para o desenvolvimento intelectual (Piaget, 1976). Ao ordenar os turnos de fala e gesto, o mediador oferece uma estrutura que a criança pode seguir e posteriormente reproduzir.

A mediação promove também o desenvolvimento de capacidades inferenciais, já que a criança observa como o adulto interpreta seus sinais e aprende a formular novas estratégias comunicativas. Reflexões sobre a lógica da criança evidenciam que esse processo está ligado à coordenação progressiva entre intenção e representação (Piaget, 1976). Cada interação guiada contribui para esse avanço.

A intervenção adulta dá forma a ambientes que incentivam a exploração comunicativa, tornando o erro um elemento de aprendizagem incorporado ao processo. Estudos sociológicos enfatizam que a relação entre criança e adulto define modelos de participação que influenciam diretamente o comportamento social (Piaget, 1973). Assim, o mediador cria condições para que a comunicação se torne recurso permanente, e não episódico.

O adulto atua também na ampliação dos repertórios comunicativos ao introduzir novos vocábulos, gestos e expressões que a criança passa a experimentar. Pesquisas sobre fazer e compreender indicam que o conhecimento emerge da integração entre ação e representação (Piaget, 1978). Ao enriquecer o ambiente, o mediador expande o campo de possíveis da criança.

Em interações marcadas por mediação qualificada, a criança aprende a antecipar estados emocionais e respostas do outro, favorecendo a formação de uma leitura social mais refinada. Estudos sobre estruturas lógicas demonstram que o desenvolvimento depende da construção gradual de relações entre eventos (Piaget, 1970). Ao participar de trocas previsíveis e responsivas, ela se torna capaz de reconhecê-las em novos contextos.

O adulto também contribui para que a criança diferencie intenções comunicativas de simples movimentações espontâneas, reforçando comportamentos que possuem intenção comunicativa. Pesquisas sobre inconsciente cognitivo revelam a importância de relacionar motivações internas a expressões observáveis (Piaget, 1972). A mediação atua como instrumento de tradução entre esses planos.

A presença ativa e responsiva do adulto impulsiona o desenvolvimento comunicativo, pois organiza, amplia e estabiliza as experiências de comunicação. Reflexões sobre estruturalismo mostram que sistemas de interação só se consolidam quando seus elementos são coordenados (Piaget, 1970). A coordenação oferecida pelo mediador cria terreno fértil para que a criança se torne progressivamente mais autônoma nas trocas.

2.7. PROMOÇÃO DA LINGUAGEM RECEPTIVA E DA COMPREENSÃO DE COMANDOS

As brincadeiras estruturadas oferecem ambientes altamente organizados nos quais crianças autistas de 4 anos podem experimentar instruções diretas e previsíveis, condição que reduz incertezas e facilita a participação. Pesquisas sobre teorias cognitivas explicam que o aprendizado se fortalece quando estímulos são apresentados de maneira clara e repetida, garantindo estabilidade perceptiva e favorecendo a construção de significado (Lacomy, 2008). Ao lidar com comandos simples, a criança inicia um processo de associação entre palavra, ação e consequência, formando a base da linguagem receptiva.

O uso reiterado de instruções curtas cria oportunidades para a criança interpretar padrões linguísticos que vão se consolidando por meio da prática. Referências clínicas da psicopedagogia mostram que a aprendizagem de crianças com dificuldades se intensifica quando o ambiente cria condições de repetição funcional e encadeada (Maluf, 2005). Esse processo gera previsibilidade sonora e gestual, permitindo que a criança comece a identificar nuances nos comandos proferidos pelo adulto.

A estrutura de jogos organizados possibilita que a criança amplie gradualmente seu vocabulário, já que cada ação solicita um termo específico a ser compreendido e seguido. Estudos sobre metodologias que articulam linguagem e experiências concretas evidenciam que a consolidação da compreensão verbal depende da qualidade das interações orientadas (Malta, 2024). A atividade estruturada funciona como cenário para que palavras deixem de ser sinais abstratos e se convertam em instrumentos de ação.

A compreensão de comandos simples também fortalece a capacidade de antecipar consequências, habilidade que exige a formação de representações internas estáveis. Pesquisas da psicologia humanista explicam que o desenvolvimento ocorre quando o sujeito encontra ambientes que legitimam suas tentativas e ampliam sua percepção do mundo (Maslow, 1998). O brincar

estruturado oferece justamente esse tipo de espaço, onde cada resposta é reconhecida e retroalimentada.

A relação entre escuta ativa e ação coordenada evidencia que o desenvolvimento da linguagem receptiva é parte de um processo maior de organização cognitiva. Estudos sobre sentidos e emoções mostram que estímulos distintos produzem respostas diferenciadas no cérebro infantil, influenciando diretamente a aprendizagem de novos comandos verbais (Moraes, 2009). A brincadeira estruturada unifica esses estímulos em sequências compreensíveis, criando um fluxo contínuo entre percepção sonora e execução motora.

A aquisição de vocabulário receptivo também está ligada à capacidade de diferenciar instruções que exigem ações distintas. Referências sobre alfabetização e apropriação de sistemas simbólicos reforçam que a criança precisa reconhecer padrões e estabelecer correspondências regulares para que sua compreensão avance (Morais; Albuquerque; Leal, 2005). O ambiente estruturado materializa essas relações, tornando-as observáveis e repetíveis.

Em situações de brincadeira com regras claras, a criança encontra modelos consistentes de linguagem que favorecem a formação de categorias, como ações de pegar, colocar, mover e entregar. Pesquisas sobre educação especial destacam que crianças com necessidades específicas beneficiam-se de sequências previsíveis para construir novas formas de interpretar comandos (Mazzotta, 2003). Essa previsibilidade sustenta o processo de internalização das instruções recebidas.

A estrutura da brincadeira não apenas orienta respostas, mas incentiva a criança a monitorar seu próprio comportamento e o do adulto. Estudos baseados na perspectiva histórico-cultural mostram que a linguagem orientada pelo outro constitui ferramenta de mediação que amplifica capacidades cognitivas (Oliveira, 1993). A recepção de comandos torna-se, então, mecanismo para compreender intencionalidades externas e incorporá-las ao próprio repertório.

Quando as atividades seguem uma organização sequencial, a criança aprende a relacionar comandos a fases específicas da brincadeira, o que favorece o estabelecimento de rotinas comunicativas. Diretrizes contemporâneas sobre revisões sistemáticas apontam que intervenções com estruturação clara produzem evidências consistentes de ganho em compreensão verbal (Page et al., 2021). Essa organização fortalece a previsibilidade da interação e amplia a confiança da criança.

O contato regular com instruções verbais breves permite que a criança desenvolva a habilidade de focar a atenção na fala do adulto, filtrando estímulos irrelevantes. Pesquisas sobre critérios de força de evidências reforçam que a repetição controlada é fundamental para intervenções voltadas ao desenvolvimento linguístico (Pereira; Bachion, 2006). A brincadeira estruturada apresenta justamente essa configuração.

O brincar com regras definidas envolve intervalos de espera e momentos específicos para agir, exigindo que a criança compreenda quando um comando inicia e quando termina. Estudos sobre estimulação precoce demonstram que intervenções que articulam movimento e linguagem potencializam resultados na compreensão de instruções (Peruzzolo; Costa, 2015). Essa integração cria condições para que a criança aprenda a diferenciar pistas verbais relevantes.

A compreensão de comandos exige que a criança reconheça relações entre objetos, ações e efeitos perceptíveis. Pesquisas sobre educação e desenvolvimento apontam que o acesso a experiências repetitivas com linguagem concreta ajuda a estruturar conceitos básicos sobre o mundo (Piaget, 1974). A brincadeira estruturada opera como laboratório contínuo dessa construção.

Ao lidar com instruções frequentes, a criança começa a testar hipóteses sobre o significado das palavras, verificando se suas ações correspondem ao que o adulto espera. Estudos sobre a construção do real na infância descrevem que o conhecimento se desenvolve por meio da coordenação entre ação e percepção (Piaget, 1970). Cada instrução compreendida amplia a rede de relações que a criança estabelece entre linguagem e ambiente.

O ambiente estruturado encoraja a criança a diferenciar novas instruções das que já domina, o que contribui para a ampliação de seu repertório receptivo. Reflexões sobre epistemologia genética explicam que o pensamento infantil se reorganiza constantemente à medida que novos elementos são incorporados aos esquemas de ação (Piaget, 1978). A brincadeira cria condições ideais para essas incorporações.

A repetição intencional de comandos em contextos de brincadeira promove o refinamento de habilidades receptivas que sustentam a comunicação em situações mais complexas. Em obras sobre desenvolvimento moral e cognitivo, defende-se que a criança necessite de ambientes que ofereçam estabilidade para testar suas interpretações (Piaget, 1974). As brincadeiras estruturadas cumprem essa função ao apresentar instruções claras, constantes e ajustadas ao nível de compreensão infantil.

2.8. FORTALECIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS

O fortalecimento das funções executivas em crianças autistas de quatro anos ganha destaque quando o brincar estruturado se torna um espaço de elaboração de ações coordenadas e de compreensão do ambiente social. Estudos sobre o desenvolvimento infantil evidenciam que atividades lúdicas bem planejadas ampliam a capacidade de organização interna, permitindo que a criança exerça controle sobre suas escolhas (Ischkanian, 2012). A regularidade dos estímulos promove condições para que ela desenvolva uma atuação mais confiante, percebendo a previsibilidade como aliada no processo de autorregulação.

A prática lúdica apresenta desafios que exigem antecipação e ordenação mental, habilidades centrais para o planejamento, uma das dimensões fundamentais das funções executivas. Investigações sobre educação infantil ressaltam que experiências cuidadosamente construídas favorecem a emergência de condutas autônomas e capacidade crescente de resolução de problemas (Ischkanian, 2022). Ao experimentar a relação entre intenção e ação, a criança ajusta suas estratégias e refina sua compreensão sobre o impacto de suas decisões.

Durante jogos simbólicos ou estruturados, a memória de trabalho é ativada para manter regras, personagens e objetivos. Especialistas em desenvolvimento e documentos atualizados sobre práticas pedagógicas assinalam que a permanência dessas informações na mente é decisiva para a integração entre percepção, linguagem e ação (Ischkanian, 2019). Cada tarefa que exige recordar uma sequência ou monitorar um objetivo amplia a habilidade de articulação entre estímulos internos e externos.

O controle inibitório também se projeta como pilar no amadurecimento das funções executivas. Pesquisas sobre aprendizagem significativa defendem que o brincar cria oportunidades para que a criança contenha impulsos, espere turnos e reorganize respostas motoras ou verbais (Ischkanian et al., 2024). Pequenos momentos de espera ou reestruturação de condutas enriquecem o repertório comportamental, sobretudo quando mediados por interações sensíveis e consistentes.

A flexibilidade cognitiva, por sua vez, se manifesta quando a criança transita entre regras, interpreta novas propostas de brincadeiras ou reorganiza suas ações frente a mudanças inesperadas. Materiais formativos dedicados à primeira infância apontam que a variação de estímulos estimula o deslocamento entre esquemas, fortalecendo a capacidade de adaptação (Ischkanian, 2009). Esse movimento de alternância amplia a compreensão sobre diferentes modos de interagir com pessoas, objetos e ideias.

A ludicidade estruturada expande possibilidades de comunicação, pois as funções executivas sustentam o entendimento de turnos, intenções e efeitos da própria fala. Textos que tratam da relação entre brincar e aprendizagem destacam que a organização mental favorece a emissão de mensagens mais coerentes e a compreensão das manifestações do outro (Ischkanian, 2009). A clareza nas trocas comunicativas promove vínculos mais estáveis e experiências sociais menos tensas.

No contexto da educação infantil, atividades planejadas com base em princípios neuropsicológicos propiciam condições ricas para estimular sistemas de atenção e regulação emocional. Pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem mostram que ambientes bem estruturados auxiliam no fortalecimento das redes que sustentam a concentração e o autocontrole (Ischkanian, 2009). A previsibilidade da rotina abre portas para a exploração segura e para a expressão de interesses.

O desenvolvimento das funções executivas repercute diretamente no envolvimento da criança com propostas pedagógicas, já que sua capacidade de permanecer engajada aumenta proporcionalmente à sua habilidade de organizar ações e ajustar comportamentos. Autores que investigam o papel do educador no planejamento de experiências interativas enfatizam que a qualidade da mediação potencializa esse crescimento (Ischkanian, 2019). Uma mediação sensível ajuda a criança a perceber limites e possibilidades, levando-a a construir rotas de ação mais elaboradas.

Ao participar de situações que combinam movimento, linguagem e imaginação, a criança exercita coordenação entre desejos e realidades. Estudos contemporâneos sobre práticas pedagógicas inovadoras destacam que propostas que articulam corpo e expressão simbólica favorecem a maturação executiva (Ischkanian, 2018). A conquista de maior autonomia cognitiva surge como consequência natural de experiências que estimulam escolhas informadas e participação ativa.

As brincadeiras que incentivam tomada de decisão oferecem terreno fértil para que a criança se observe e reajuste sua conduta. Pesquisas sobre infâncias criativas ressaltam que a construção de itinerários internos depende de vivências em que a criança reconhece seus limites e descobre novas estratégias para enfrentar desafios (Ischkanian, 2025). Cada tentativa frustrada ou bem-sucedida reforça seu repertório, alimentando a construção de confiança e iniciativa.

O manejo de diferentes tarefas no âmbito lúdico favorece a capacidade de dividir a atenção entre múltiplos elementos. Textos destinados a educadores apontam que a alternância entre demandas perceptivas, motoras e verbais amplia a coordenação mental necessária para o fortalecimento executivo (Ischkanian, 2012). Aos poucos, a criança torna-se capaz de reorganizar prioridades, identificar objetivos principais e evitar dispersões que prejudicariam o andamento das atividades.

A participação ativa em propostas colaborativas fortalece habilidades de negociação e leitura de situações sociais. Estudos sobre práticas coletivas enfatizam que a compreensão do ponto de vista do outro depende de processos cognitivos regulados por funções executivas eficientes (Ischkanian et al., 2024). No jogo compartilhado, a criança aprende a regular emoções, ajustar expectativas e lidar com conflitos sem desorganização emocional abrupta.

A introdução de desafios progressivos estimula a criança a projetar etapas, antecipar dificuldades e criar hipóteses de solução. Materiais didáticos voltados ao trabalho pedagógico com crianças pequenas mostram que a possibilidade de testar ideias favorece o refinamento do raciocínio e fortalece trajetórias de pensamento mais complexas (Ischkanian, 2018). A experiência de planejar, testar, revisar e tentar novamente consolida o ciclo cognitivo que sustenta o avanço das funções executivas.

As experiências sensoriais planejadas com critérios pedagógicos favorecem discriminações cada vez mais precisas, o que repercute na capacidade de monitorar ações e interpretar demandas ambientais. Estudos sobre exploração sonora e corporal defendem que esses estímulos ampliam a integração sensório-motora, promovendo respostas mais organizadas (Ischkanian, 2009). Essa integração sustenta decisões mais ajustadas e comportamentos mais modulados.

A somatória dessas vivências transforma o brincar em ferramenta sólida para o desenvolvimento executivo. Trabalhos que discutem o papel da criatividade e da expressão livre reforçam que a construção de autonomia cognitiva ocorre quando a criança se vê capaz de coordenar informações, emoções e movimentos (Ischkanian, 2025). O jogo se converte em território fértil para que ela experimente o próprio potencial e amplie sua capacidade de agir com precisão.

As funções executivas emergem não como um conjunto isolado de habilidades, mas como engrenagens que estruturam o comportamento, a comunicação e a aprendizagem. Pesquisas que tratam da relação entre brincar, imaginação e desenvolvimento destacam que experiências significativas consolidam redes cognitivas duradouras (Ischkanian, 2022). A criança que vivencia esse processo conquista maior flexibilidade, segurança e participação no mundo social que se revela à sua frente.

2.9. CONSOLIDAÇÃO DE ROTINAS INTERATIVAS

A consolidação de rotinas interativas representa um componente decisivo na organização da experiência social de crianças autistas de quatro anos, pois oferece sustentação emocional e favorece a previsibilidade das trocas simbólicas. Pesquisas recentes indicam que a repetição de brincadeiras estruturadas fortalece a capacidade de antecipar ações e interpretar sinais interacionais com maior estabilidade (Ischkanian et al., 2025). Essa repetição compatibiliza expectativas e reduz tensões, contribuindo para que a criança estabeleça vínculos mais seguros com o ambiente e com seus interlocutores.

A estruturação de sequências lúdicas recorrentes permite que a criança compreenda gradualmente os contornos das atividades, identificando padrões que se tornam pontos de referência para sua participação. Estudos sobre desenvolvimento cognitivo também demonstram que processos de organização interna emergem de experiências marcadas pela regularidade e pela coerência entre estímulos e respostas (Piaget, 1974). Nesses contextos, a criança desenvolve maior clareza sobre suas ações e estabelece modos de atuação menos dependentes da intervenção imediata do adulto.

A previsibilidade, quando inserida em um cenário interacional estável, reduz a insegurança que frequentemente acompanha situações novas ou imprevisíveis. Pesquisas documentais sobre práticas escolares reforçam que rotinas consistentes ampliam a capacidade de engajamento contínuo e favorecem o reconhecimento de limites e possibilidades (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015). Ao

identificar o ritmo das atividades, a criança ajusta seu comportamento e desenvolve maior autonomia nas interações.

O papel das rotinas lúdicas no fortalecimento da segurança emocional torna-se evidente quando se observa a prontidão com que as crianças repetem ações familiares. Estudos sobre aprendizagem e comportamento infantil mostram que a familiaridade com o contexto potencializa a comunicação espontânea e o interesse pela troca simbólica (Piaget, 1971a). Cada repetição consolida gestos, expressões e expectativas, aprofundando a compreensão do que ocorre durante a interação.

A repetição também favorece a emergência da iniciativa, elemento crucial para que a criança deixe de ocupar posição passiva e se torne protagonista no processo comunicativo. Pesquisas voltadas para alfabetização e inclusão revelam que ambientes organizados, com rotinas estáveis, ampliam a iniciativa das crianças diante de tarefas compartilhadas (Ischkanian et al., 2025). A partir dessa iniciativa, surgem tentativas de imitar, propor temas ou assumir papéis sociais dentro da brincadeira.

A consolidação das rotinas cria um solo fértil para o desenvolvimento da intencionalidade, uma vez que cada ação repetida ganha significado próprio e passa a integrar esquemas mentais mais complexos. Estudos de inspiração construtivista explicam que a criança reorganiza suas estruturas cognitivas ao encontrar regularidade nas experiências (Piaget, 1976). Com isso, ela compreende relações de causa e efeito, refinando gradualmente sua leitura das situações sociais.

Durante as interações repetidas, a criança identifica como seus gestos produzem efeitos no outro, adquirindo sensibilidade para interpretar expressões, pausas e respostas. Textos dedicados às dificuldades de aprendizagem ressaltam que, quando o ambiente se torna estável e previsível, o diálogo entre criança e mediador ganha fluência (Ischkanian et al., 2025). O reconhecimento desses padrões facilita o desenvolvimento de competências socioemocionais imprescindíveis.

As rotinas também funcionam como instrumento de organização temporal, permitindo que a criança compreenda a sequência entre início, meio e fim de uma atividade. Estudos sobre desenvolvimento humano demonstram que a percepção da temporalidade depende de experiências concretas repetidas e interiorizadas (Piaget, 1971b). Esse entendimento ajuda a criança a antecipar eventos, reduzindo frustrações e estimulando comportamentos mais modulados.

A repetição de situações interativas estrutura as bases da reciprocidade, pois oferece oportunidades contínuas de alternância de turnos. Pesquisas sobre práticas pedagógicas inclusivas indicam que a regularidade nas trocas contribui para que a criança compreenda o momento de esperar e o momento de agir (Ischkanian et al., 2025). Essa alternância constitui um dos pilares da comunicação verbal e não verbal.

Ao vivenciar rotinas interativas bem planejadas, a criança amplia sua capacidade de manter atenção compartilhada. Estudos sobre epistemologia genética argumentam que a coordenação entre atenção, percepção e ação depende de experiências estáveis e integradas (Piaget, 1974). Essa coordenação fortalece a permanência do foco e aumenta o tempo de engajamento em atividades conjuntas.

A estabilidade das rotinas favorece também a elaboração simbólica, já que a criança passa a atribuir significados predominantes às ações repetidas. Pesquisas sobre o desenvolvimento da representação infantil esclarecem que o símbolo se constrói a partir da interiorização de experiências reiteradas e emocionalmente marcantes (Piaget, 1971c). Desse modo, a criança não apenas repete movimentos, mas transforma essas ações em linguagem e narrativa.

A familiaridade com as práticas lúdicas estimula a exploração mais ousada do ambiente, pois a criança vê reduzida a carga de incerteza que normalmente acompanha situações novas. Estudos sobre metodologias de ensino para crianças com deficiência mostram que ambientes organizados promovem maior segurança na exploração e na comunicação (Ischkanian et al., 2025). Essa segurança se converte em disponibilidade para aprender, experimentar e interagir.

A repetição diária das interações permite que adultos identifiquem nuances do comportamento infantil, tornando as estratégias pedagógicas mais precisas. Pesquisas documentais destacam que a observação sistemática, apoiada em situações estáveis, aperfeiçoa a intervenção e qualifica a tomada de decisões educativas (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015). A análise cuidadosa das rotinas oferece pistas sobre avanços e desafios, orientando ajustes metodológicos.

As rotinas interativas fortalecem vínculos entre criança e mediador, pois criam uma base afetiva sustentada pela expectativa do reencontro com experiências significativas. Estudos de perspectiva construtivista reforçam que a qualidade da relação influencia diretamente a construção de estruturas cognitivas e emocionais (Piaget, 1976). Ao sentir-se acolhida em uma sequência previsível, a criança desenvolve confiança e amplia sua disponibilidade para se comunicar.

O conjunto de experiências repetidas produz uma teia de significados que orienta a atuação da criança e favorece sua autonomia dentro do jogo social. Pesquisas sobre alfabetização e práticas inclusivas mostram que rotinas previsíveis funcionam como suportes que impulsionam o desenvolvimento global e facilitam o acesso às aprendizagens mais complexas (Ischkanian et al., 2025). Gradualmente, a criança transforma previsibilidade em competência, tornando-se cada vez mais ativa e expressiva.

O amadurecimento das rotinas interativas cria bases sólidas para avanços na comunicação, na compreensão de regras e na participação coletiva. Estudos vinculados à epistemologia genética evidenciam que a repetição de experiências organizadas sustenta mecanismos de equilibração que promovem evolução cognitiva e afetiva (Piaget, 1976). Esse processo favorece a transição da

dependência para a autonomia, consolidando o papel das rotinas como eixo estruturante do desenvolvimento infantil.

2.10. PLANNER DE BRINCADEIRAS ESTRUTURADAS NO DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO DE CRIANÇAS AUTISTAS DE 4 ANOS

A elaboração de um planner de brincadeiras estruturadas constitui uma ferramenta central na organização das práticas educativas destinadas ao desenvolvimento comunicativo de crianças autistas de quatro anos. Pesquisas contemporâneas demonstram que a inovação metodológica promove ambientes mais acessíveis e responsivos às necessidades específicas desse público (Cabral, 2024). Ao articular atividades em sequência lógica, o planner fornece previsibilidade e favorece a construção de experiências consistentes para as interações sociais.

A estrutura detalhada de cada atividade dentro do planner cria um percurso pedagógico contínuo, no qual a criança compreende o início, o propósito e a conclusão das ações. Estudos sobre inteligência emocional revelam que ferramentas organizacionais ampliam a estabilidade emocional e o engajamento, sobretudo quando integradas a recursos sensoriais e tecnológicos (Cabral, 2023a). A clareza desse roteiro cotidiano fortalece a participação ativa e diminui o desconforto gerado por mudanças inesperadas.

Ao distribuir as brincadeiras de forma sistematizada, o planner permite que o adulto responsável acompanhe a evolução do comportamento comunicativo, reconhecendo padrões, avanços e dificuldades. Pesquisas relacionadas às funções cognitivas indicam que a repetição planejada de atividades ativa circuitos essenciais para a aprendizagem e consolidação de habilidades socioemocionais (Fonseca, 2014). O planejamento torna-se, assim, um instrumento de regulação e desenvolvimento.

A presença de comandos curtos e estruturados nas atividades registradas no planner favorece a aquisição de linguagem ao facilitar a compreensão de unidades linguísticas e ampliar o vocabulário funcional. Estudos sobre aquisição linguística demonstram que a exposição constante a instruções claras e contextualizadas contribui para a internalização gradual de significados (Freire, 1998). Essa dinâmica fortalece o vínculo entre linguagem receptiva e ação.

A organização minuciosa das brincadeiras estimula múltiplos tipos de inteligência, permitindo que a criança explore diferentes formas de expressão. Pesquisas sobre inteligências múltiplas sugerem que ambientes educativos diversificados ampliam as possibilidades comunicativas e potencializam competências específicas (Gardner, 1994). O planner, nesse sentido, funciona como mediador entre a criança e experiências que acionam variadas operações mentais.

O uso sistemático do planner assegura que cada atividade cumpra um propósito terapêutico ou pedagógico previamente estabelecido. Estudos recentes sobre acompanhamento interdisciplinar em casos de TEA ressaltam que a coordenação entre profissionais depende, em grande parte, da

clareza na descrição de objetivos e do registro de processos (Ischkanian et al., 2025). A ferramenta organiza informações e permite intervenções mais assertivas.

A previsibilidade oferecida pelo planner reduz comportamentos de evitação, pois a criança passa a reconhecer a lógica das atividades e a identificar o que se espera de sua participação. Reflexões sobre TDAH e transtornos associados indicam que crianças com desafios atencionais respondem positivamente a rotinas estruturadas e a ambientes previamente organizados (Ischkanian & Ischkanian, 2024). A padronização das experiências cria vínculos entre segurança emocional e abertura comunicativa.

A rotina organizada estimula a estabilidade das interações, permitindo que a criança antecipe movimentos e organize respostas comunicativas mais elaboradas. Pesquisas sobre práticas inclusivas mostram que o alinhamento entre rotina e interação social favorece o desenvolvimento da reciprocidade e do turn-taking (Ischkanian et al., 2024). Com isso, a criança passa a construir sentidos compartilhados de maneira mais fluida.

O planner também atua como um guia para que o adulto regule o nível de mediação necessário em cada brincadeira, ajustando intervenções para ampliar a autonomia da criança. Estudos sobre inteligência emocional no retorno às aulas destacam que a sensibilidade do mediador influencia diretamente a qualidade da comunicação infantil (Ischkanian, Ischkanian & Carvalho, 2025). O documento orienta escolhas pedagógicas afinadas com as demandas do momento.

A natureza sistemática do planner favorece intervenções baseadas em evidências, uma vez que o registro contínuo das práticas permite análise crítica e revisão das estratégias. Pesquisas sobre produção científica em educação destacam que instrumentos organizacionais elevam a qualidade das investigações e aprimoram a compreensão dos processos de aprendizagem (Galvão & Ricarte, 2019). O planejamento torna-se também um recurso de documentação acadêmica.

A disposição das brincadeiras ao longo do tempo contribui para a equilibração das funções cognitivas, fortalecendo a organização do pensamento e a percepção de causalidade. Estudos sobre neuropsicopedagogia e distúrbios de aprendizagem enfatizam que ações planejadas ampliam a capacidade de estabelecer relações significativas com o meio (Ischkanian et al., 2024). Cada atividade proposta se transforma em marco para a construção de estruturas mentais estáveis.

Com o apoio do planner, a criança vivencia um ambiente de aprendizagem que integra experiências sensoriais, motoras e linguísticas de forma equilibrada. Pesquisas sobre teorias de aprendizagem e neurociências indicam que o desenvolvimento comunicativo se fortalece quando o estímulo intelectual se articula a ações concretas e emocionalmente significativas (Ischkanian et al., 2025). Cada brincadeira planejada torna-se um caminho de aproximação entre linguagem e mundo.

A clareza do planejamento contribui também para a cooperação entre escola, família e profissionais de saúde, pois estabelece um vocabulário comum e facilita o acompanhamento

coletivo. Estudos sobre atuação interdisciplinar no contexto do TEA mostram que documentos compartilhados ampliam o alcance das intervenções e potencializam resultados (Ischkanian et al., 2025). O planner, nesse sentido, torna-se uma ferramenta de comunicação entre adultos.

A criança, ao revisitar diariamente brincadeiras registradas no planner, cria uma relação afetiva com a rotina, reconhecendo elementos familiares que fortalecem sua autoconfiança. Pesquisas sobre acolhimento emocional em ambientes escolares destacam que vínculos positivos emergem quando o adulto oferece conselhos previsíveis e estabelece um clima de segurança (Ischkanian, Ischkanian & Carvalho, 2025). O planejamento atua como ponte entre afetividade e aprendizagem.

A consolidação dessas práticas incorporadas ao planner contribui para transformar experiências repetidas em competências comunicativas que se generalizam para outros ambientes sociais. Estudos sobre didáticas inovadoras mostram que métodos estruturados podem gerar mudanças significativas em comportamentos comunicativos e modos de interação (Cabral, 2024). O documento, ao organizar cada passo do processo, fortalece a continuidade das aprendizagens.

A adoção de um planner de brincadeiras estruturadas, articulado com conhecimento científico e sensibilidade pedagógica, sustenta a evolução comunicativa de crianças autistas de quatro anos, oferecendo suporte para práticas consistentes e ajustadas às necessidades individuais. Perspectivas sobre currículo e organização pedagógica reforçam que ferramentas de planejamento ampliam a potência do trabalho educativo e promovem experiências mais ricas e significativas (Freire, 1998). O planner transforma-se, assim, em instrumento de inclusão e desenvolvimento.

PLANEJAMENTO BRINCADEIRAS ESTRUTURADAS E COMUNICAÇÃO

Faixa etária: 4 anos
Público: Crianças com TEA nível 1 e 2
Ambiente: Sala estruturada, cantos delimitados, materiais visuais

Dia 1 – Roda do Nome com Cartões: Cada criança recebe um cartão contendo seu nome escrito e sua foto. O grupo senta em roda, e o adulto chama cada nome de forma pausada e clara. Quando a criança reconhece o seu nome sendo chamado, ela deve levantar o cartão e mostrar ao grupo. Em seguida, o adulto reforça positivamente dizendo o nome da criança e mostrando novamente seu cartão. **Objetivo:** reconhecimento do próprio nome, atenção auditiva e participação em roda.

Dia 2 – Caminho de Pegadas: Um percurso com pegadas coloridas é organizado no chão. A criança é convidada a seguir as pegadas até chegar ao adulto, que lhe entrega um cartão com uma ação simples (abraçar, bater palmas, girar). Após receber o cartão, a criança realiza a ação indicada. O adulto reforça o acerto e incentiva a continuidade do percurso com outras cores. **Objetivo:** compreensão de instruções, atenção visual e coordenação motora.

Dia 3 – Caixa Surpresa Sensorial: Dentro de uma caixa opaca são colocados objetos sensoriais (escova, bolinha, tecido áspero, chocalho). A criança retira um objeto de cada vez, explora sua textura e som e, em seguida, mostra ao colega ou ao adulto. Depois, identifica o objeto correspondente em um cartão visual. **Objetivo:** exploração sensorial, ampliação de vocabulário e desenvolvimento de turnos sociais.

Dia 4 – Bolhas de Sabão com Solicitação: O adulto inicia a brincadeira fazendo bolhas. Após alguns segundos, para de soprar e aguarda que a criança solicite a continuidade usando a palavra "mais", gesto ou cartão visual. Quando a solicitação ocorre, o adulto imediatamente reforça e retoma as bolhas. **Objetivo:** promover comunicação funcional espontânea e compreensão de causa e efeito.

Dia 5 – Carrinho no Túnel: Um carrinho é colocado diante de um túnel de brinquedo. A criança empurra o carrinho pelo túnel e, ao final, escolhe (com cartão "para você" ou apontando) para qual colega o carrinho deve ir. O colega recebe o carrinho e reenvia ao túnel, continuando a sequência. **Objetivo:** interação social, troca comunicativa e atenção compartilhada.

Dia 6 – Toca e Mostra: Vários objetos são colocados dentro de sacolas opacas. A criança insere a mão na sacola, reconhece o objeto apenas pelo tato e tenta adivinhar o que é. Em seguida, o adulto apresenta cartões com imagens e a criança aponta o objeto correspondente. **Objetivo:** discriminação tátil, associação visual e desenvolvimento perceptivo.

Dia 7 – Roda dos Animais: Cartas com diferentes animais são espalhadas no centro da roda. Cada criança escolhe um cartão e o adulto mostra a imagem para o grupo. A criança então deve imitar o som ou movimento do animal, incentivando os colegas a repetirem. **Objetivo:** estimulação da vocalização, imitação e atenção conjunta.

Dia 8 – Torre de Turnos: Blocos grandes são disponibilizados para construção de uma torre coletiva. Cada criança pode colocar apenas um bloco por vez, enquanto os demais aguardam sua vez. O adulto orienta verbalmente e visualmente com cartões de "minha vez" e "sua vez". **Objetivo:** entendimento de turnos, espera e cooperação em grupo.

Dia 9 – Ação e Imitação: Cartões com movimentos simples (pular, girar, levantar braços, sentar) são sorteados pela criança. Após o sorteio, todos do grupo devem imitar o movimento. O adulto reforça a participação e nomeia a ação para ampliar vocabulário. **Objetivo:** imitação motora, atenção compartilhada e compreensão verbal.

Dia 10 – Pescaria de Palavras: Em uma bacia, pequenos cartões com figuras e ímãs são espalhados. A criança utiliza uma vara magnética para pescar um cartão. Após a pesca, deve identificar a imagem correspondente em sua prancha visual ou nomear o que encontrou. **Objetivo:** associação visual, ampliação de vocabulário e coordenação visomotora.

Dia 11 – Trilhas de Cores: Tapetes coloridos são organizados em sequência pelo chão, formando trilhas distintas. A criança é convidada a percorrer a trilha escolhida até chegar à cor final indicada pelo adulto ou por um cartão visual. Ao alcançar o último tapete, ela aponta ou nomeia a cor utilizando suporte verbal ou figuras. O adulto reforça a escolha e estimula que percorra outras trilhas. **Objetivo:** discriminação visual, nomeação de cores e organização espacial.

Dia 12 – Histórias com Fantoche: Um fantoche é utilizado para contar uma história curta envolvendo objetos simples, como frutas de brinquedo ou animais de plástico. Durante a narrativa, o fantoche "pede" um item específico e a criança deve entregá-lo. O adulto reforça com elogios, modela a fala quando necessário e repete a ação para incentivar participação contínua. **Objetivo:** compreensão de instruções, atenção conjunta e estímulo à linguagem receptiva.

Dia 13 – Cestinha da Escolha: Duas cestas são apresentadas à criança, cada uma contendo um brinquedo ou item atraente. A criança deve escolher pela indicação, apontar ou por uso de cartão visual qual deseja explorar. Após escolher, o adulto valida a ação dizendo o nome do item e oferecendo o brinquedo. Essa dinâmica fortalece a autonomia e a clareza comunicativa. **Objetivo:** tomada de decisão, solicitação funcional e expressão de preferências.

Dia 14 – Sobe e Desce (com bolas): Uma estrutura com dois tubos é montada: um para bolas "subirem" e outro para "descerem". A criança escolhe qual ação deseja realizar usando cartões visuais ou verbalização. Ao colocar a bola, observa o percurso e depois indica novamente qual movimento quer repetir. O adulto modela as palavras "sobe" e "desce" e reforça com entusiasmo. **Objetivo:** ampliação de conceitos espaciais, comunicação funcional e atenção visual.

Dia 15 – Jogo do Espelho: A criança se coloca em frente ao adulto, que realiza uma série de expressões faciais e movimentos simples, como levantar os braços, sorrir ou piscar. A criança imita cada gesto, observando cuidadosamente o rosto e o corpo do adulto. O uso de cartões com rostos expressivos pode apoiar a compreensão. **Objetivo:** desenvolvimento socioemocional, imitação e reconhecimento de expressões.

Dia 16 – Correio da Sala: Cartões com fotos dos colegas são distribuídos. A criança recebe um cartão e deve procurar na sala o colega correspondente, entregando o cartão diretamente a ele. O adulto apoia a aproximação física e verbal, reforçando cada entrega como uma troca social importante. **Objetivo:** interação entre pares, reconhecimento de colegas e iniciativa comunicativa.

Dia 17 – Mini Circuito Motor: Um pequeno circuito é formado com cones, túnel e círculos no chão. Em cada etapa do percurso, a criança coleta um cartão visual, representando um objeto ou figura simples. Ao completar o circuito, ela entrega todos os cartões ao adulto seguindo a sequência apresentada. **Objetivo:** coordenação motora ampla, seguimento de etapas e organização mental.

Dia 18 – Caça aos Sons: Instrumentos musicais são escondidos pelo ambiente. O adulto toca um dos instrumentos e a criança deve localizar sua origem pelo som. Ao encontrar, entrega o instrumento ao adulto e pode tocar livremente por alguns segundos. Em seguida, um novo som é emitido e o processo se repete. **Objetivo:** discriminação auditiva, orientação espacial e atenção sustentada.

Dia 19 – Sequência de Figuras: A criança recebe três imagens que representam ações sequenciais, como "abrir a torneira", "encher as mãos" e "lavar". Ela deve organizá-las na ordem correta, apoiada por reforços visuais e gestuais do adulto. Depois da montagem, o adulto descreve a sequência para reforçar o conceito de início, meio e fim. **Objetivo:** construção de narrativa, antecipação de rotinas e raciocínio temporal.

Dia 20 – Memória Visual Simplificada: Um jogo de memória contendo apenas quatro pares é apresentado. O adulto vira as cartas lentamente, mostrando cada figura. A criança tenta encontrar os pares, nomeando ou indicando com o dedo o item descoberto. Após encontrar um par, recebe reforço social e pode reorganizar as peças para continuar jogando. **Objetivo:** memória visual, concentração e associação de imagens.

Dia 21 – Caminho da Bola: A criança escolhe entre diferentes trilhas por onde a bola pode rolar, cada uma com uma cor ou desenho específico. Para escolher, utiliza cartões de indicação como "este" ou aponta visualmente. Depois de soltar a bola na trilha selecionada, observa seu percurso até o final. O adulto incentiva que experimente outras trilhas e verbalize ou sinalize suas escolhas. **Objetivo:** intenção comunicativa, tomada de decisão e coordenação visomotora.

Dia 22 – Roda da Música: Cartões com símbolos musicais (nota, tambor, violão, microfone) são apresentados em roda. Cada criança escolhe um cartão e o adulto toca um trecho curto da música correspondente. A turma participa cantando ou realizando um gesto simples, como bater palmas. A escolha visual reforça a compreensão e o engajamento. **Objetivo:** ampliação de repertório comunicativo, associação simbólica e interação grupal.

Dia 23 – O Objeto Desaparecido: Três objetos conhecidos são colocados sobre a mesa. O adulto pede que a criança observe com atenção e, em seguida, esconde um dos itens sem que ela veja. Ao retornar, a criança deve identificar qual objeto sumiu usando um cartão "acabou" ou apontando o item ausente ilustrado em imagens. **Objetivo:** atenção conjunta, memória de curto prazo e percepção visual.

Dia 24 – Painel Tátil: Um painel com diferentes texturas (liso, áspero, macio, rugoso) é disponibilizado. A criança explora cada textura com as mãos e escolhe a que mais chamou sua atenção, usando cartões ou apontando. Depois disso, associa a textura escolhida a uma figura ou cor correspondente. **Objetivo:** integração sensorial, discriminação tátil e comunicação por escolha.

Dia 25 – Hora da Cozinha: Utensílios de brinquedo são organizados: panelinhas, colheres, frutas de plástico e copos. A criança faz pedidos ao adulto utilizando cartões de solicitação, como "quero colher", "quero bolo" ou "mais". O adulto reforça a comunicação oferecendo o item solicitado e nomeando o objeto com clareza. **Objetivo:** comunicação funcional, expansão de vocabulário e interação social estruturada.

Dia 26 – Caça Cores: O adulto entrega um cartão com uma cor específica. A criança deve procurar no ambiente um objeto que corresponda a essa cor e levar até o adulto ou apontar. Após a escolha correta, recebe um novo cartão, repetindo o processo. **Objetivo:** percepção visual, categorização por cor e iniciativa comunicativa.

Dia 27 – Brincadeira do Para-para: Uma música animada é tocada enquanto as crianças se movimentam pela sala. Quando a música para, cada criança segura uma imagem previamente distribuída. Ela deve apontar, mostrar ao colega ou nomear o que está segurando. O adulto modela e reforça as respostas. **Objetivo:** linguagem expressiva, atenção auditiva e autorregulação.

Dia 28 – Jogo da Escuta: Sons curtos – como animais, carros ou chuva – são reproduzidos pelo adulto ou em pequenos aparelhos. A criança escuta atentamente e escolhe entre cartões qual som corresponde ao que ouviu. O adulto reforça positivamente e descreve o som para facilitar associações futuras. **Objetivo:** discriminação auditiva, associação som–imagem e atenção sustentada.

Dia 29 – Teatro de Figuras: Um cenário simples é montado, como uma casinha ou um parque. A criança escolhe entre cartões de ação (andar, sentar, dormir) e utiliza pequenos bonecos para realizar o movimento escolhido no cenário. O adulto acompanha narrando a cena para enriquecer o vocabulário. **Objetivo:** construção narrativa inicial, simbolização e ampliação da comunicação.

Dia 30 – Festa da Comunicação: Brinquedos e atividades realizadas ao longo do mês são organizados em uma mesa especial. A criança escolhe qual atividade deseja repetir utilizando cartões ou indicações gestuais. O adulto celebra a escolha e incentiva autonomia, enfatizando a importância da iniciativa comunicativa. **Objetivo:** reforço das aprendizagens, autonomia e comunicação espontânea.

Dia 31 – Jogo das Três Escolhas: Três imagens são apresentadas à criança, representando ações do cotidiano: comer, brincar e desenhar. O adulto orienta para que ela escolha uma delas apontando, verbalizando ou utilizando PECS. Após a escolha, o adulto realiza a ação selecionada

junto com a criança, reforçando o valor da iniciativa. Essa dinâmica incentiva escolhas conscientes e comunicação espontânea em um contexto previsível. **Objetivo:** ampliar a iniciativa comunicativa e favorecer decisões intencionais.

Dia 32 – Caminho das Formas: Tapetes com formas geométricas (círculo, quadrado e triângulo) são organizados no chão formando um pequeno percurso. A criança caminha até cada forma e, ao final, deve identificar a forma correspondente em um cartão visual. O adulto reforça a associação nomeando a forma e oferecendo tempo para que a criança reconheça e responda. **Objetivo:** associação visual, reconhecimento de formas e fortalecimento da linguagem receptiva.

Dia 33 – Balões das Emoções: Balões coloridos recebem desenhos de expressões faciais: alegre, triste e bravo. A criança escolhe um balão e o adulto nomeia a emoção, incentivando que a criança imite a expressão ou identifique a foto correspondente no painel de emoções. A atividade cria um ambiente seguro para explorar sentimentos básicos. **Objetivo:** reconhecimento emocional, expressão facial e desenvolvimento socioemocional.

Dia 34 – Trenzinho da Comunicação: Um trenzinho com vagões identificados por imagens de ações simples (soprar, bater palmas, rodar) é apresentado. A criança coloca seu boneco no vagão da ação desejada, e o grupo realiza a ação representada. O adulto reforça verbalmente a escolha e modela frases curtas, como "soprar agora". **Objetivo:** escolha funcional, compreensão de ações e engajamento social.

Dia 35 – Caixa "O que mudou?": Três objetos são dispostos sobre a mesa para observação inicial. Após alguns segundos, a criança fecha os olhos enquanto o adulto altera um dos itens. Ao abrir os olhos, a criança indica o que mudou usando cartões, apontando ou verbalizando. Essa dinâmica reforça atenção aos detalhes e memória visual. **Objetivo:** atenção conjunta, observação e memória de curto prazo**.**

Dia 36 – Lançamento no Alvo: Cestas coloridas são posicionadas à frente da criança. Ela recebe bolinhas macias e escolhe, por meio de cartões de cor ou apontando, em qual alvo deseja lançar. O adulto incentiva verbalizações curtas, como "vermelho" ou "azul", e comemora as tentativas. **Objetivo:** intenção comunicativa, coordenação motora e discriminação de cores.

Dia 37 – Histórias Sequenciadas: Três imagens representando uma rotina simples (ex.: escovar os dentes) são apresentadas embaralhadas. A criança organiza as figuras na ordem correta com apoio visual e o adulto narra a sequência, convidando a criança a completar gestos ou palavras-chave. **Objetivo:** desenvolvimento da linguagem narrativa, compreensão temporal e organização de ideias.

Dia 38 – Teatro com Objetos: O adulto cria uma mini-história curta com objetos reais (carro, bola, boneco). A criança escolhe qual objeto deve entrar no enredo usando cartões ou apontando. Ao inserir o objeto, o adulto adapta a história, valorizando a participação da criança e

sua contribuição simbólica. **Objetivo:** participação ativa, simbolização e ampliação do repertório comunicativo.

Dia 39 – Varal das Palavras: Um varal suspenso contém cartões com imagens e palavras simples. A criança retira um cartão, identifica a figura e deve entregar ao colega ou ao adulto indicado. Essa interação promove troca social em um formato previsível, favorecendo engajamento. **Objetivo:** comunicação funcional, interação social e reconhecimento de figuras.

Dia 40 – Dominó de Imagens: Peças grandes de dominó com figuras são espalhadas no chão. A criança escolhe uma peça e procura a imagem correspondente entre as disponíveis. Ao fazer o pareamento, é incentivada a nomear, apontar ou mostrar a figura. O adulto reforça verbalmente cada acerto. **Objetivo:** identificação visual, pareamento e comunicação gestual ou verbal.

Dia 41 – Caixa Surpresa Sensorial: Uma caixa com abertura superior contém diferentes objetos sensoriais (tecido macio, bola texturizada, sino, pena). A criança insere a mão para explorar o objeto sem vê-lo e depois retira para observar. O adulto incentiva a criança a apontar, nomear ou escolher a imagem correspondente ao objeto explorado. **Objetivo:** exploração sensorial guiada, ampliação do vocabulário e estímulo à comunicação espontânea.

Dia 42 – Caminho das Cores: Faixas de EVA de diversas cores formam um percurso no chão. A criança deve pisar apenas nas cores indicadas pelo adulto, utilizando cartões visuais para apoio. Após completar o trajeto, a criança escolhe uma cor favorita, apontando ou vocalizando. **Objetivo:** discriminação de cores, coordenação motora e compreensão de instruções simples.

Dia 43 – Jogo da Imitação com Cartazes: Cartazes grandes com fotos de ações (pular, bater palmas, soprar, girar) são mostrados pelo adulto. A criança escolhe qual ação será imitada por todos no grupo. O adulto reforça verbalizações curtas, como "vamos pular!". **Objetivo:** imitação motora, atenção compartilhada e iniciativa comunicativa.

Dia 44 – Construção de Torres Cooperativa: Blocos grandes são oferecidos às crianças e o adulto apresenta cartões com comandos simples: "coloque em cima", "ao lado", "entregue ao amigo". A criança deve realizar a ação indicada com o bloco escolhido. O grupo constrói uma torre de forma cooperativa. **Objetivo:** cooperação social, compreensão verbal e desenvolvimento da comunicação funcional.

Dia 45 – Livro Gigante de Figuras: Um livro grande com imagens coloridas é colocado no chão. A criança é convidada a virar a página e escolher uma figura que lhe chame atenção. O adulto modela frases curtas como "você escolheu o cachorro" e estimula a criança a apontar ou emitir sons relacionados. **Objetivo:** ampliação do vocabulário, atenção compartilhada e comunicação receptiva e expressiva.

Dia 46 – Jogo da Pesca das Palavras: Peixinhos magnéticos com figuras são colocados dentro de uma "lagoa" simbólica. A criança pesca um peixinho e o adulto pede que identifique a figura apontando, nomeando ou entregando o cartão correspondente. Depois, o peixinho é colocado no painel das imagens. **Objetivo:** pareamento, nomeação e coordenação motora fina.

Dia 47 – Dança com Gestos Sinalizados: Uma música infantil calma é tocada enquanto cartões com gestos (mãos para cima, girar as mãos, bater os pés) são apresentados. A criança deve seguir os gestos com apoio do adulto. O ritmo previsível favorece participação e imitação motora. **Objetivo:** imitação gestual, coordenação motora e engajamento social por meio da música.

Dia 48 – Correio da Sala: Cartões com fotos das crianças são distribuídos. A criança deve "entregar a carta" ao colega correspondente, reconhecendo a foto e se dirigindo a ele. O adulto reforça o contato visual e modela frases simples como "para você". **Objetivo:** reconhecimento de pares, interação social direta e intenção comunicativa.

Dia 49 – Mini Mercado Sensorial: Itens simbólicos de um mercado (frutas de plástico, embalagens, cestas) são organizados em prateleiras baixas. A criança recebe um "cartão de compra" com a imagem de um item e deve encontrá-lo no mercado. O adulto incentiva trocas verbais ou gestuais durante a busca. **Objetivo:** compreensão de instruções, simbolização e comunicação funcional em contexto de faz-de-conta.

Dia 50 – Teatro de Marionetes Sociais: Marionetes simples representam situações sociais (cumprimentar, pedir ajuda, brincar junto). A criança escolhe qual cena será encenada apontando ou entregando o cartão correspondente. O adulto dramatiza a cena e convida a criança a completar ações ou falas simples. **Objetivo:** compreensão de interações sociais, desenvolvimento da linguagem funcional e aumento do engajamento comunicativo.

3. CONCLUSÃO

O impacto das interações sociais mediadas por brincadeiras estruturadas no desenvolvimento comunicativo de crianças autistas de 4 anos revela-se profundo e multifacetado. As atividades planejadas de forma sistemática oferecem um ambiente previsível, seguro e estimulante, no qual as crianças podem explorar a linguagem e as formas de interação de maneira gradativa. Cada gesto, cada palavra ou cada escolha de um cartão durante as brincadeiras constitui uma oportunidade para o desenvolvimento da comunicação funcional, favorecendo o surgimento de respostas voluntárias e intencionais, essenciais para a construção de autonomia expressiva.

A repetição organizada das atividades permite que a criança compreenda padrões de ação e linguagem, o que promove confiança e segurança emocional. Ao antecipar rotinas e compreender que suas ações geram respostas significativas, o aluno autista passa a se engajar mais ativamente, desenvolvendo a habilidade de iniciar interações. O estímulo constante à nomeação, ao

apontamento, à escolha entre opções e ao uso de sinais ou gestos fortalece a comunicação não verbal e verbal, promovendo progressos consistentes na compreensão de comandos e expressões sociais.

O contato com colegas durante as brincadeiras estruturadas amplia o repertório social da criança, oferecendo experiências de troca e cooperação. A participação em atividades coletivas, como rodas de nome ou jogos de entrega de cartões, estimula habilidades como esperar a vez, observar a reação do outro e ajustar comportamentos de acordo com regras simples. Essa interação contínua é determinante para que a criança reconheça sinais sociais e desenvolva empatia, estabelecendo bases sólidas para relações interpessoais mais complexas no futuro.

As brincadeiras estruturadas proporcionam contexto para o desenvolvimento da atenção compartilhada, elemento central no processo comunicativo. Ao focalizar objetos, gestos e palavras ao lado de um adulto ou colega, a criança aprende a dirigir o olhar e a ação para elementos relevantes, tornando-se capaz de participar de interações de forma mais consciente e direcionada. Esse treino contínuo de atenção conjunta sustenta o progresso na compreensão de instruções e na construção de diálogos iniciais.

A introdução de elementos lúdicos com diferentes níveis de complexidade contribui para a expansão do repertório linguístico e da criatividade. Jogos que envolvem imitação, dramatização, manipulação de objetos ou identificação de figuras estimulam múltiplas modalidades sensoriais e cognitivas, o que facilita a aquisição de novas palavras, a construção de frases curtas e a associação entre símbolos e significados. Esse desenvolvimento integrado promove a expressão pessoal e fortalece a confiança da criança em sua capacidade de se comunicar de forma eficaz.

O planejamento cuidadoso das atividades, considerando preferências individuais e necessidades sensoriais, fortalece a motivação intrínseca das crianças para se engajar na comunicação. Quando a criança percebe que sua iniciativa é reconhecida e valorizada, aumenta a disposição para experimentar novos sons, palavras e gestos. Essa experiência positiva reforça a autoestima e a percepção de competência, elementos essenciais para a manutenção do interesse pelo aprendizado e pela interação social.

Observa-se também que o suporte visual, presente nos cartões, painéis, objetos e cores, atua como facilitador da linguagem receptiva. A combinação de estímulos visuais e ações práticas permite que a criança compreenda de forma mais concreta conceitos que ainda não estão totalmente internalizados. Essa mediação visual não apenas favorece a aquisição de vocabulário, mas também promove segurança na execução das tarefas, reduzindo frustrações e fortalecendo a autonomia comunicativa.

A capacidade das brincadeiras estruturadas de integrar aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Ao seguir instruções, esperar a vez, compartilhar objetos e expressar preferências, a

criança desenvolve simultaneamente competências comunicativas e socioemocionais. Essa integração resulta em interações mais ricas, flexíveis e significativas, permitindo que o aprendizado ocorra de forma contextualizada e motivadora, contribuindo para uma base sólida de desenvolvimento global.

A implementação de brincadeiras estruturadas para crianças autistas de 4 anos revela-se extremamente benéfica para o desenvolvimento comunicativo. A previsibilidade das atividades, combinada com estímulos lúdicos, visuais e sociais, cria um ambiente fértil para a aquisição de habilidades linguísticas, a ampliação do repertório expressivo e o fortalecimento de relações interpessoais. O progresso observado evidencia que, quando mediadas com atenção, paciência e planejamento, as brincadeiras não apenas promovem comunicação funcional, mas também estimulam a autonomia, a confiança e a motivação, consolidando uma base sólida para o aprendizado contínuo e a participação ativa na vida social e escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Liomar Quinto de. **Terapias expressivas**. São Paulo: Vector, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; UNESCO. **Diretrizes para educação inclusiva.** Brasília: MEC/UNESCO, 2013.

CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. **O Método Tradicional De Ensino e as Metodologias Ativas: Vantagens e Desvantagens no Processo de Ensino e Aprendizagem.** In: Cabral, Gladys Nogueira; Raimundo, Joselita Silva Brito (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Reflexões Contemporâneas.* Alegrete: Terried, 2023d, v. III, 3 ed. ISBN 978-65-84959-26-2. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_E01eddd10e224173a71a8408b289a3ab.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

CABRAL, G. N.; SOUZA, A. S.; ESPINOZA CABRAL, S. L.; ASSUNÇÃO, D. B.; MENDES, R. C. M.; ANDREW ESPINOZA CABRAL, S.; SANTOS, V. C.; ESPINOZA VIDAL, J. C. **Explorando os Benefícios da Gamificação na Educação: Tornando o Aprendizado Mais Divertido.** In: Gladys Nogueira Cabral (Org.). *Tecnologias Emergentes e Metodologias Ativas em Foco: Construindo Vias Alternativas para o Conhecimento. Volume II.* Itapiranga: Schreiben, 2024. 141 p.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A Importância Da Inovação Nas Didáticas De Ensino: Uma Nova Era Na Educação Contemporânea.** In: Gladys Nogueira Cabral; Shanda Lindsay Espinoza Cabral (Orgs.). *Short Papers e Resumos: Perspectivas, Práticas, Reflexões e Pesquisas que Envolvem as Didáticas e o Currículo de Ensino.* 1. ed. Alegrete, RS: Editora Terried, 2024. 111 p. Doi: 10.48209/978-65-83367-11-0. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_3082472fe7314b1fbe2d4a59d98f33bc.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A Inteligência Emocional e as Tecnologias no Cenário de Ensino: Recursos e Soluções de Auxílio à Aprendizagem.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Contribuições Gerais, v. I.* 1 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023a. 181 p. ISBN 978-65-84959-21-7. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_F83071d68987483ea9bb6b35ff3bde24.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Shanda Lindsay Espinoza; DEMO, Giane; DA SILVA, Diogo Rafael; TENÓRIO, Marcelo; RAIMUNDO, Joselita Silva Brito. **Estratégias de Pensamento Crítico no Ensino Fundamental: Fomentando a Análise e a Reflexão.** *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM),* v. 27, n. 4, ser. 1, p. 39-45, abr. 2025. Disponível em: https://www.iosrjournals.org. Acesso em: 27 nov. 2025.

CABRAL, Nogueira Gladys. **A Psicologia Educativa e o Papel do Psicólogo Educativo na Educação Moral em Valores: Uma Revisão Literária.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Contribuições Gerais, v. I.* 1 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023c. 181 p. ISBN 978-65-84959-21-7. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_F83071d68987483ea9bb6b35ff3bde24.pdf. 27 nov. 2025.

CABRAL, Nogueira Gladys. **Os Mecanismos Cerebrais da Aprendizagem: A Compreensão de Como o Cérebro Aprende a partir de uma Revisão da Literature.** In: Gladys Nogueira Cabral; Joselita Silva Brito Raimundo (Orgs.). *Psicologia, Tecnologias e Educação: Novas Perspectivas, v. II.* 2 ed. Alegrete, RS: Terried, 2023b. 192 p. ISBN 978-65-84959-22-4. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_62a44e1f54c54ac38fbc8c8a20213a3d.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 1-6, 2017.

CARNIEL, Isabel Cristina. **Possíveis intervenções e avaliações em grupos operativos**. Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, p. 33-38, dez. 2008.

CARNEIRO, T.; PINHO, A. **Competências socioemocionais na base nacional comum curricular (BNCC)**. Revista Ibero-Americana de Humanidades Ciências e Educação, v. 11, n. 2, p. 458-480, 2025.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociências e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, D. I.; AZAMBUJA, L. S.; PORTUGUÊS, M. W.; COSTA, J. C. **Avaliação Neuropsicológica da criança**. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 111-116, 2004.

COQUEREL, Patrick Ramon Stafia. **Neuropsicologia** [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2013. 1ª ed.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CURY, Augusto. **Inteligência Socioemocional: A formação de mentes brilhantes**. São Paulo: Escola da Inteligência, 2010.

DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura**. Trad. L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMO, Giane; RONQUE, Wanessa Delgado da Silva; SILVA, Francisca Araújo da; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; et al. **Desafios e avanços na alfabetização de crianças com deficiências.** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: <https://www.academia.edu/126646240/DESAFIOS_E_AVAN%C3%87OS_NA_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O_DE_CRIAN%C3%87AS_COM_DEFICI%C3%8ANCIAS>. Acesso em: 27 nov. 2025.

DEMO, Giane; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; VENDITTE, Neusa; CARVALHO, Silvana Nascimento. **Instrumentos de avaliação psicopedagógicos e neuropsicopedagógicos: teoria e aplicabilidade na escola.** S. l.: CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: simonehelendrumond.blogspot.com. Acesso em: 27 nov. 2025.

DIAS, F. P. O.; ENDLICH, A. G. **A pesquisa documental como ato responsável e responsivo**. In: IV Encontro De Estudos Bakhtinianos [EEBA]: das Resistências à Escatologia Política: risos, corpos e narrativas enunciando uma ciência outra, 2017, Campinas, SP. Slam: voz e resistência, p. 310-315. 2017.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites.** Contrapontos, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FERREIRA, Simone; SILVA, Fabio José Antonio da. **O trabalho do neuropsicopedagogo: atuação, ética e importância demonstradas através de um relato de experiência**. Scientia Generalis, v. 2, n. 2, p. 14-22, 2021.

FERREIRA, Maria Gabriela Ramos. **Neuropsicologia e aprendizagem** [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2014. 1ª ed.

FONSECA, V.r. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. *Revista Psicopedagogia*, Portugal, 2014.

FREIRE, A. **Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo**. Revista Espaço-Informativo do INES. Rio de Janeiro, p. 46-52, 1998.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação.** Logeion: Filosofia da informação, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GARCIA, E. **Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica-uma discussão necessária.** Línguas & Letras, v. 17, n. 35, 2016.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria e a prática**. Porto Alegre: Editora Artes Medicas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1973.

GRASSI, T. M. **Psicopedagogia: um olhar uma escuta**. Curitiba: Ibpex, 2009.

HABERMAS, J. **Conhecimentos e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental.** Porto, Universidade de Algarve, 2006.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira. **Alfabetização e neurociências: inovações na educação**. *Academia.edu*, 2024. Disponível em: https://www.academia.edu/126632921/ALFABETIZA%C3%87%C3%83O_E_NEUROCI%C3%8ANCIAS_INOVA%C3%87%C3%95ES_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **A hiperatividade é um transtorno de déficit de atenção.** (TDAH). 2024. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/artigo-1-tdah-pdf-257518450/257518450. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; SILVA, Francisca Araújo da; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho. **A importância do acompanhamento do psicopedagogo, neuropsicopedagogo, terapeuta ocupacional, psicomotricista, psicólogos, fonoaudiólogos e demais terapeutas com crianças TEA no ambiente clínico**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127076352/O_ACOMPANHAMENTO_DE_CRIAN%C3%87AS_TEA_NO_AMBIENTE_CL%C3%8CNICO. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de. **Volta às aulas com empatia e inteligência emocional: Acolhendo professores e alunos para um ano de sucesso**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127074290/BRASIL_VOLTA_%C3%80S_AULAS_COM_EMPATIA_E_INTELIG%C3%8ANCIA_EMOCIONAL. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BELCHIOR, Idênis Glória; SILVA, Francisca Araújo da; RONQUE, Wanessa Delgado Silva; DEMO, Giane; et al. **Neuropsicopedagogia e inclusão: transtornos e distúrbios de aprendizagem e o T21.** CC – Clube dos Artigos, 2024. E-book. Disponível em: Academia.edu. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FELIX, Bruna Silva; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho; DEMO, Giane; COSTA, Thamirys Patricia Ramos da; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; SILVA, Silvana Nascimento de Carvalho; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **A relevância das teorias de aprendizagem e das neurociências na alfabetização: Uma análise do construtivismo, aprendizagem significativa, experiencial e multissensorial**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126951371/A_RELEV%C3%82NCIA_DAS_TEORIAS_DE_APRENDIZAGEM_E_DAS_NEUROCI%C3%8ANCIAS_NA_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BARROS, Luciana Tavares de; BIANCHINI, Tatiani Bonfim; COSTA, Thamirys Patricia Ramos da; SILVA, Ederson da Silva e Silva; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira. **Indisciplina e dificuldade de aprendizagem: Estratégias transformadoras com a parceria da família para superar desafios educacionais**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126859532/INDISCIPLINA_E_DIFICULDADE_DE_APRENDIZAGEM. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FELIX, Bruna Silva; COELHO, Tatiana; TEIXEIRA, Eunice Soares; OLIVEIRA, Ediana Maria Cacau; DEMO, Giane; SILVA, Wanessa Delgado da Silva; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Desafios e avanços na alfabetização de crianças com deficiências (PCDs), progressos tecnológicos, metodologias de letramento, consciência fonológica, softwares educativos, aplicativos de leitura, escrita e ferramentas interativas**. 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/126646240/DESAFIOS_E_AVAN%C3%87OS_NA_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O_DE_CRIAN%C3%87AS_COM_DEFICI%C3%8ANCIAS. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. (2012). **As fases do desenho infantil** (pp. 1-23). Disponível em https://pt.slideshare.net/slideshow/as-fases-do-desenho-infantil-por-simone-helen-drumond/10821185. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. CARVALHO, Gabriel Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed (orgs.). **Direitos fundamentais (...)**. Itapiranga: Schreiben, 2022. 227 p.: il.; e-book. EISBN: 978-65-5440-018-3 DOI: 10.29327/570321.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. (2019). *BNCC* – **O Eu, O Outro e Nós.** 42 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/400585325/Bncc-o-Eu-o-Outro-e-Nos-Simone-Drumond. Acesso em: 27 nov. 2025..

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; SILVA, Lucas Serrão da; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; SANTOS, Leizane Ferreira dos; CARVALHO, Silvana Nascimento de; VENDITTE, Neusa. **O lúdico e a aprendizagem significativa: a importância do brincar no desenvolvimento infantil.** 2024. 42 p. Disponível em: https://www.academia.edu/126449626/O_L%C3%9ADICO_E_A_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Apostila: Berçário e Maternal.** 2009. 42 p. Disponível em: https://pt.slideshare.net. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Apostila: Atividades e planejamentos para berçário e maternal — música, sons e exploração sonora.** 2009. Disponível em: https://pt.slideshare.net. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Crianças de 1, 2 e 3 anos.** 2009. Disponível em: https://pt.scribd.com. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Projeto: Dificuldade de aprendizagem.** 2009. Disponível em: https://pt.slideshare.net. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. *BNCC* **– Colocando o pensar e o agir da criança no centro do processo educativo.** 2019. Disponível em: https://br.pinterest.com. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Planejamento de atividades lúdicas com aprendizagem.** Universidade Federal do Ceará, 2018. 42 p. Disponível em: https://proinclusao.ufc.br/uploads/2018/09/75-jogos-e-brincadeiras-na-aprendizagem-do-autista-1.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Infâncias e aprendizagem criativa: reflexões, experiências e propostas didáticas.** São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2025. ISBN 978-85-7221-257-1 (e-book) / 978-85-7221-252-6 (impresso). Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2025/02/eBook_infancias-tecnologias.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa.** CIAIQ2015, v. 2, s.n., 2015.

LACOMY, A. M. **Teorias Cognitivas de aprendizagem**. 2d. rev. e atual – Curitiba: Ibex, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MALUF, M. I. **A dificuldade de aprendizagem vista pela psicopedagogia clínica**. In: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. (Org.) *Neuropsicologia e Aprendizagem*. 1° ed. São Paulo: TECMEDD, 2005, v. 1.

MALTA, D. et al. **A influência das metodologias ativas e das tecnologias no desenvolvimento de competências socioemocionais em escolas de tempo integral**. 2024. p. 44-72.

MASLOW, Abraham H. **Toward a psychology of being**. New York: Wiley, 1998.

MORAES, A. **O livro do cérebro 2: sentidos e emoções**. São Paulo: Duetto, 2009.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAGE, M. J et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** BMJ, v. 1, n. 1, p. 1-.1, 29 mar. 2021.

PEREIRA, A. L.; BACHION, M. M. **Atualidades em revisão sistemática de literatura, critérios de força e grau de recomendação de evidência.** Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 27, n. 4, p. 491-491, 2006.

PERUZZOLO, S. R.; COSTA, G.M. T. **Estimulação precoce: contribuição na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual (di)**. *Revista de Educação do Ideau*, v. 10, n. 21, 2015.

PIAGET, J. **O Direito à Educação no Mundo Atual.** In: _____. Para onde vai a educação? Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. p. 31-90.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360p.

PIAGET, J._A **Epistelomogia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética.** In: Piaget. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E.A. Di Pietro._São Paulo: Abril Cultural, 1978. 426p. (Os Pensadores).

PIAGET, J. **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. A **Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta.** Trad. Fernando Becker; Tania B.I. Marques, Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993. Traduzido de: Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. Human development, v. 15, p. 1-12, 1972.

PIAGET, J. A **formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.**Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959. 307p.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 212p.

PIAGET, J. **A práxis na criança.** In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência.** Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958. 239p.

PIAGET, J. **A situação das ciências do homem no sistema das ciências.** Trad. Isabel Cardigos dos Reis. Amadora: Bertrand, Vol. I, 1970. 146p.

PIAGET, J. **A vida e o pensamento do ponto de vista da psicologia experimental e da epistemologia genética.** In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

PIAGET, J. **Abstrações reflexionantes: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Trad. Fernando Becker e Petronilha G. da Silva, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento.** Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. 423p.

PIAGET, J. **Conversando com Jean Piaget.** Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente.** São Paulo: Pioneira, 1976.

PIAGET, J. **Ensaio de lógica operatória.** São Paulo: Editora Globo/EDUSP, 1976.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **Fazer e compreender.** Trad. Cristina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978. 186p.

PIAGET, J. **Gênese das estruturas lógicas elementares.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 356p.

PIAGET, J. **Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo.** In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense,1972.

PIAGET, J. **O estruturalismo.** Trad. Moacir R. de Amorim. São Paulo: Difel, 1970. 119p.

PIAGET, J**. O homem e as suas idéias.** Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo:Summus, 1994. 302 p.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 387p.

PIAGET, J. **O possível e o necessário. Evolução dos necessários na criança.** Porto Alegre: Artes médicas, v. 2, 1986.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança.** Trad. Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967. 241p.

PIAGET, J. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança.** In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense,1973.

PIAGET, J. **O trabalho por equipes na escola: bases psicológicas.** Trad. Luiz G. Fleury. Revista de Educação. São Paulo: Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo. vol. XV e XVI, 1936. p. 4-16.

PIAGET, J. **Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente.** In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. 89p.

PIAGET, J.; FRAISSE, P. **Tratado de psicologia experimental: psicofisiologia do comportamento.** Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, v. 3, 1969. 163p.

PIAGET, J.; FRAISSE, P. **Tratado de psicologia experimental: psicologia social.** Rio de Janeiro: Florense, v. 9, 1970.

PIAGET, J.; FRAISSE, P. **Tratado de psicologia experimental: sensação e motricidade.** Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Florense, v. 2, 1969. 158p.

PIAGET, J.; MEYLAN, L.; BOVET, P. **Edouard Claparède: a escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina.** Trad. Maria Lúcia E. Silva. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973. 246p.

PIAGET, J.; et al. **A tomada da consciência.** Trad. Edson B. de Souza. São Paulo: Melhoramento;EDUSP, 1977. 211p.

PIAGET, J.; et al. **Educar para o futuro**. Trad. Rui B. Dias. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974. 110p.

PIAGET, J.; et al. **Problemas de psicolingüística**. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1973. 252p.

POLITY, E. **Dificuldades de aprendizagem e família: construindo novas narrativas**. São Paulo: Vetor, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C**. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

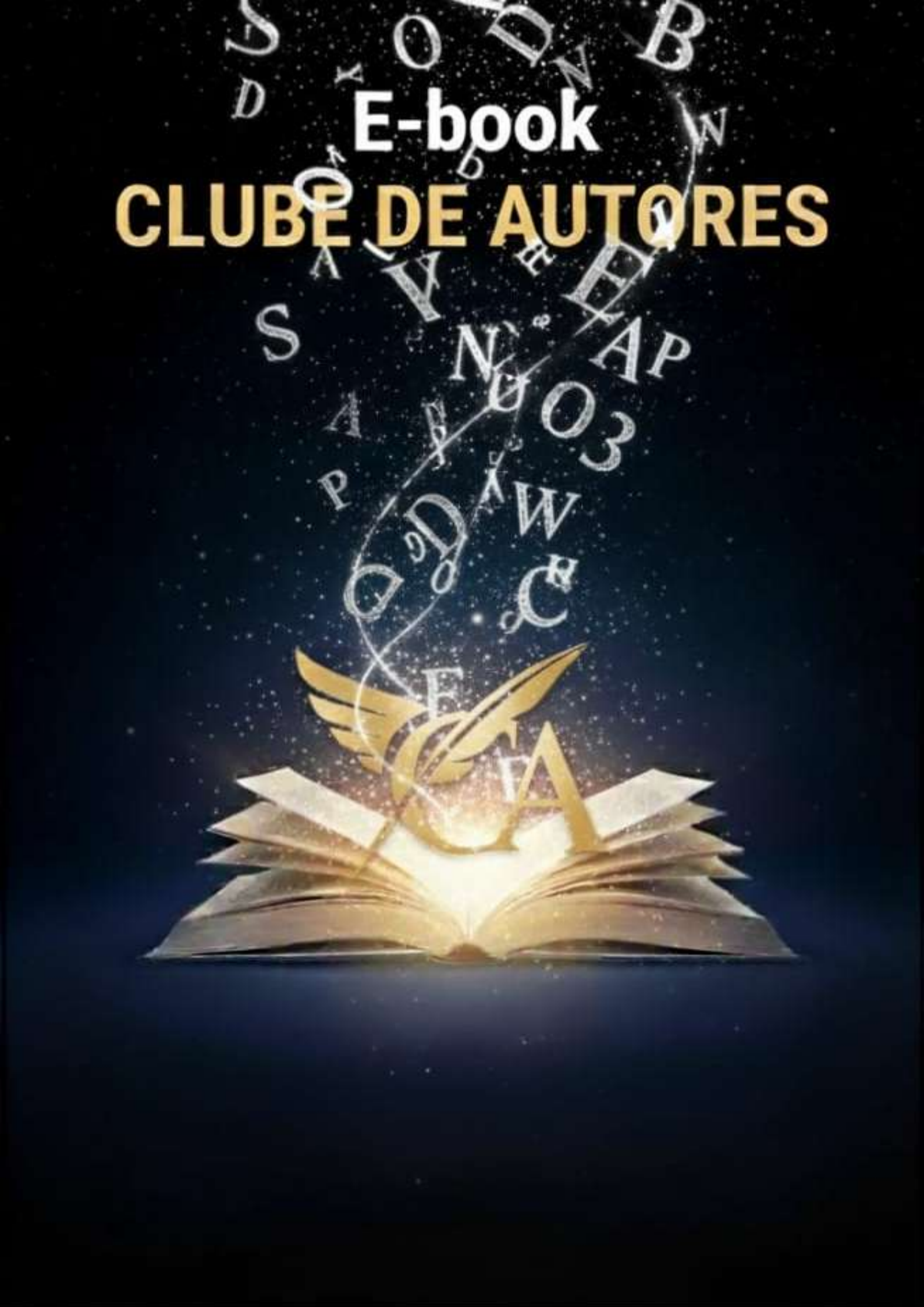
SILVA, L. R. C. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais... Paraná, 2009. p. 4554-4566.

TABAQUIM, M. L. M. **Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem**. In *Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. Org. Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VENTURA, D. F. **Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil**. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2012, Vol 26 nº especial. Brasília: Universidade de São Paulo, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.


E-book
CLUBE DE AUTORES